

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIA CAROLINA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA (2010-2015)**

CURITIBA

2016

FLÁVIA CAROLINA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA
(2010-2015)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Educação, Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Silva, Flávia Carolina da
A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da
Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015). / Flávia Carolina da Silva. –
Curitiba, 2016.
215 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Formação de Professores. 2. Políticas Educacionais. 3. Educação Infantil.
I. Título.

CDD 370.19342



CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de Flávia Carolina da Silva, intitulada "A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/RAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA (2010-2015)" foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof.^o Dr.^o Lucimar Rosa Dias, Prof. Dr. José Eustáquio de Brito, Prof.^o Dr.^o Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof.^o Dr.^o Mariete Felix Rosa, os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^o Dr. ^o Lucimar Rosa Dias		APROVADA
Prof. Dr. José Eustáquio de Brito		APROVADA
Prof. ^o Dr. ^o Ângela Maria Scalabrin Coutinho		Aprovada
Prof. ^o Dr. ^o Mariete Felix Rosa		Aprovada

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Programa, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na Aprovação da mesma como MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 24 de março de 2018.

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula 315194

Com amor, ao Sérgio, à
Rute, Tamyris, Lucas e
Juninho

AGRADECIMENTOS

Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito, [...] tempo de chorar e tempo de se alegrar. Eclesiastes 3:1-4

É com muita alegria que agradeço a todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram com essa trajetória. Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a vida, como maior presente, pelo consolo, amor, cuidado, proteção e principalmente, por ter colocado pessoas tão preciosas em meu caminho.

Aos meus queridos pais, Sérgio e Rute, a eles poderia dedicar inúmeras páginas, mas de maneira sintética agradeço por sempre estarem ao meu lado, por todo apoio e por ser meus principais incentivadores. Por todo amor, cuidado, respeito e apoio dado. Obrigada pelos lindos e divertidos, momentos que compartilhamos juntos, eu os amo muito e sem vocês chegar até aqui teria sido bem mais difícil. Obrigada pai, pela leitura atenciosa do meu trabalho.

A minha querida irmã Tamy por compartilhar alegrias, aventuras e discussões que corroboraram para a construção dessa pesquisa. Suas palavras me encorajaram me apoiaram e me sustentaram. Aos meus irmãos Lucas e Juninho, pelo companheirismo, pelas conversas e pelo amor. Irmãos/ã, vocês me fizeram enxergar o verdadeiro valor da vida.

Agradeço à minha querida “prof” – professora Doutora Lucimar Rosa Dias, por acreditar que a construção desse trabalho era possível. Pelas infinitas horas de orientações, discussões e cobranças que contribuíram para a elaboração deste trabalho. Obrigada “prof”, por sempre estar presente e principalmente pelo seu otimismo que me ajudou a ver a EREER por outros ângulos, além de me dar a esperança de que é possível uma educação igualitária e respeitosa a todas as crianças.

Ao professor Paulo Vinícius Baptista pelas oportunidades, ensinamentos e incentivo; à Tânia Pacifico, que tanto me ajudou apoiou em anos de IC e acreditou em mim; pela amizade, preocupação e ensinamentos.

À Sol por ser um exemplo de mulher, pelas partilhas e companheirismo no decorrer de todos esses anos de amizade.

A minha querida companheira de mestrado, Débora Pinheiro, por toda ajuda

durante o mestrado, pelas palavras, amizade, companheirismo e discussões, por me entender.

À Silvia, Lú Soares, Camila Maia, Rita, Kelvin, Wellington, e aos demais pesquisadores/as negros/as do NEAB.

À Clárisa e Amanda, pelas risadas, apoio e por me sempre se disporem a me escutar, e pelas inúmeras discussões pedagógicas.

Ao Bob e a ABU em especial ao núcleo da reitoria, pelas reflexões, estudos, orações e por ser um espaço de acolhida de angústias e vitórias acadêmicas.

Agradeço a pessoa que mais ansiava por este momento, a pastora Leo, pela intercessão, pelas palavras amigas, conselho, por toda sabedoria e por me acompanhar e por ensinar e incentivar meu estudo nessa temática. A querida Jéssica, pelas orações, amizade, palavras de incentivo, risadas.

As amigas *de sempre*, do CMC, Su, Deh, Bel, Rafa, Pry e Leila por mais que nossos caminhos tenham sido diferentes, nossa amizade sólida sempre permitiu que estivéssemos próximas. Nossas diferenças nos completam, e eu agradeço por vocês compartilharem lágrimas e sorrisos. Obrigada por sempre escutarem meus “desabafos pedagógicos” e por compreenderem minha ausência.

Em especial agradeço as crianças; Andriely, Yasmin, Sophia, vocês são crianças maravilhosas, aprendi muito com cada uma de vocês, obrigada pelas orações e os momentos que passamos juntas.

Agradeço imensamente as (o) professoras (o) Dra(o). Ângela Coutinho, Mariete Félix e Eustáquio, por comporem a banca de qualificação, pela leitura atenciosa e sensível ao meu trabalho e pelas ricas contribuições que ajudaram a nortear o rumo deste trabalho

As professoras *Lélia Gonzales e Beatris do Nascimento* que gentilmente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Arleandra, por ser uma pesquisadora inspiradora. Obrigada por ser tão prestativa, por me ajudar e contribuir com a construção deste trabalho.

A CAPES pela bolsa concedida que viabilizou maior dedicação para esta pesquisa.

A RME Rede Municipal de Educação de Curitiba, por permitir minha inserção como pesquisadora na SME.

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Levo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.

Sonho os dias da menina
e a vida surge grata descruzando as
tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

Conceição Evaristo



RESUMO

Este trabalho teve como tema a formação de professores/as da Educação Infantil (EI) realizada pela Secretaria Municipal de Educação Curitiba (SME) e a educação das relações étnico-raciais (ERER) na EI. O objeto de Estudo foram às ações formativas realizadas pela SME no período de 2010 a 2015. Com o intuito de averiguar em que medida a política de formação continuada cumpria as determinações legais oriundas das legislações educacionais que tratam da ERER, especialmente as decorrentes do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, inclusive da Educação Infantil. Para apreender o que se pretendia, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em referenciais teóricos que amparassem as discussões de formação de professores/as e promoção da igualdade racial, entendendo-as como dimensões da política pública sob responsabilidade do Estado. Nesse sentido nos pautamos para a compreensão do objeto nos/as autores/as Dias (2007), Gomes (2011), Theodoro (2013), Silva Jr. (2012), Sarmento e Pinto (1997), Garcia (2009). Foram realizadas entrevistas com duas técnicas do Departamento de Educação Infantil (EEI) da SME; uma atuava como gerente da EI e a outra era responsável por proporcionar atividades formativas nesse campo. Também entrevistamos duas professoras que trabalhavam na Rede Municipal de Educação e participaram de diferentes atividades formativas em torno da ERER. Além disso, consultamos os bancos das atividades formativas, da SME, do período investigado. Ao final da pesquisa concluiu-se que a SME não vem cumprindo a legislação referida, pois as atividades formativas de ERER na EI foram pontuais e com pouca oferta, considerando o quadro efetivo da RME. No entanto constatou-se que as poucas ofertas instigaram professores/as e gestores/as da EI incentivando-os/as a pensarem sobre a temática e mobilizando-os/as a trabalhar com a ERER. No caso das professoras, elas sentiram-se fortalecidas a desenvolver práticas que contemplem a ERER, corroborando para a desconstrução de práticas discriminatórias. Nesta direção a pesquisa aponta a urgente necessidade da SME cumprir sua tarefa institucional no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada que incluam a ERER de maneira contínua, como prevê as legislações brasileiras, no intuito de garantir a todas as crianças o pleno desenvolvimento e uma educação igualitária.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

The theme of this research is the continued training of childhood education teachers, which is conducted by the Municipal Department of Education of Curitiba (SME) and by the education for ethnic-racial relations (ERER). The object of this study were the training activities held by SME between 2010 and 2015, which intended to verify how much the continuing education policy was following the legal requirements held in the educational legislation that deals with ERER, especially the ones held in the Art. 26 - Law of Directives and Bases of Education (amended by Law 10,639 / 03) and in the National Curriculum Guidelines for Childhood Education, which determined the mandatory inclusion of the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the curriculum for both primary and secondary education, including Childhood Education. In order to understand what was intended, a qualitative research was developed, based on theoretical frameworks, to give support to discussions about training of teachers and the promotion of racial equality, considering them as two dimensions of public policy under the State's responsibility. In this sense, we base our understanding of the object in Dias (2007), Gomes (2011), Theodoro (2013), Silva Jr. (2012), Sarmiento and Pinto (1997), Garcia (2009). Interviews were taken with two technicians of SME, the first is a manager at the Children Education Department, and the second works at the department of Childhood Education and is responsible for providing trainings in education. We also interviewed two teachers who work in different childhood education centers and participated in formation courses offered by SME about ERER. In addition, we consulted SME's database about the offering of continuing education during the time in question. At the end of the study, it was concluded that the SME is not complying with the legislation, because the activities offered by ERER in kindergartens were few and counted with a reduced number of teachers. However, it was also possible to observe that the few offers instigated childhood education teachers and managers to think about the subject and they were mobilized to work with ERER. Teachers felt strengthened and began to develop educational practices about the subject with children, helping to deconstruct discriminatory conceptions, as they realized that their actions in the educational environment have strengthened the identity of black children in a positive way. The research points to an urgent need for SME to accomplish the institutional task in the development of public policies regarding further education including the ERER as a continuous part of training activities, as it is provided for in the law, as to ensure full development an equal education to all children.

Keywords: Training of teachers. Education policies. Childhood education. Ethnic and racial relations.

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores da pesquisa bibliográfica	91
Quadro 2 -	Produção por bancos de dados	93
Quadro 3 -	Relação de trabalhos por categoria	94
Quadro 4 -	Quantidade total de atividades formativas	139
Quadro 5 -	Atividades formativas da categoria Relações Étnico- raciais/Diversidade – 2011	142
Quadro 6 -	Cursos de diversidade e relações étnico-raciais na SME	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as Grandes Regiões – 2010.....	30
Gráfico 2 -	Atividades formativas com todas as categorias - 2011.....	141
Gráfico 3 -	Atividades Formativas sem a categoria SEP.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente de Marcelo Garcia	87
Figura 2 -	Mapa das regionais de Curitiba	122
Figura 3 -	Organograma síntese da estrutura da SME	123

LISTA DE TABELA

Tabela1.1-	Estimativa do Percentual do Investimento Público <u>Total</u> em educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino – Brasil 2000-2013	109
Tabela 2 -	Proponentes dos cursos de 2010 a 2014	135
Tabela 3 -	Categorias dos cursos de 2010 a 2014	138
Tabela 4 -	Relação de atividades formativas na SME	147

LISTA DE SIGLAS

ACDC	- A Cor da Cultura
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	- Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
C.A.N.E	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNNB	- Convenção Nacional do Negro Brasileiro
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
Cadara	- Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
EI	- Educação Infantil
EF	- Educação Fundamental
EEI	- Departamento de Educação Infantil
EEF	- Departamento de Educação Fundamental
ETD	- Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
Grucon	- Grupo de União e Consciência Negra
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPAD-Brasil	- Instituto de Pesquisa da Afrodescendência
LDB	- Lei Diretrizes e Bases da educação brasileira
MNU	- Movimento Negro Unificado
MSN	- Movimento Social Negro
NREBN	- Núcleo Regional de Educação Bairro Novo
NREBN	- Núcleo Regional de Educação Bairro Novo
NRE	- Núcleos Regionais da Educação
NRE CIC	- Núcleo Regional da Educação da Cidade Industrial de Curitiba

NEAB-UFPR	- Núcleo Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal do Paraná
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
RER	- Relações étnico-raciais
RME	- Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SMACON	- Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra
SECAD	- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	- Secretaria Municipal de Curitiba
<i>Scielo</i>	- <i>Scientific Eletronic Library</i>
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
TEM	- Teatro Experimental do Negro
UNIAFRO	- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
UNESCO	- Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	31
1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PROMOÇÃO DE IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL.....	41
1.1.1 <i>Relações étnico-raciais e suas terminologias</i>	<i>42</i>
1.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	46
2 MOVIMENTO NEGRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	51
2.1 A EDUCAÇÃO DO NEGRO/A: O INÍCIO DE UMA LONGA LUTA.....	51
2.1.1 <i>A Lei do Ventre Livre e seu impacto na educação das crianças negras</i>	<i>52</i>
2.2 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX.....	55
2.2.1 <i>Educação do/a negro/a uma nova fase de luta</i>	<i>59</i>
2.2.2 <i>O Movimento Negro no período pós-78 e a educação.....</i>	<i>61</i>
2.3 UM “ESTADO SUPERIOR” E A “CAPITAL EUROPEIA”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PARANAENSE E CURITIBANA.....	69
2.3.1 <i>O enaltecimento da cultura europeia no currículo educacional no município de Curitiba.....</i>	<i>74</i>
2.3.2 <i>O Movimento Negro de Curitiba.....</i>	<i>76</i>
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	79
3.1 UM BREVE RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA HISTÓRIA DO BRASIL	79
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	84
3.2.1 <i>A identidade docente e o seu desenvolvimento profissional.....</i>	<i>86</i>
3.2.2 <i>Impactos da formação continuada no desenvolvimento dos/as professores/as.....</i>	<i>91</i>
3.3 MAPEANDO TRABALHOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	94
3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS VIGENTES	108

3.5 O FINANCIAMENTO NA ESFERA EDUCACIONAL.....	112
3.5.1 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.....	114
3.5.2 A educação infantil após a implementação do FUNDEB.....	115
3.6 A FORMAÇÃO CULTURAL COMO MEIO DE APERFEIÇOAR A PRÁTICA DOCENTE.....	118
3.7 AS CRIANÇAS NO CENTRO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS	120
3.7.1 A criança como produtora de saber.....	120
3.7.2 A importância do lúdico na educação infantil.....	122
3.7.3 A educação infantil e as relações étnico-raciais.....	123
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.	129
4.1 O CAMPO INVESTIGATIVO	129
4.1.1 A organização da Secretaria Municipal de Educação e a Educação Infantil	129
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA	133
4.2.1 As atividades formativas e os/as professores/as	133
4.2.2 A constituição das atividades formativas e seus desdobramentos	135
4.2.3 Análise das atividades formativas da SME.....	139
4.2.4 Cursos de ações formativas do ano de 2011	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

– Ele é preto eu sou branco e você é loira, né prof.!?

– Não....eu sou morena você é moreno... e ele também é moreno!

Esse foi um diálogo presenciado no início da graduação em Pedagogia (2009), quando realizava uma pesquisa de campo em uma escola em Curitiba - durante a Iniciação Científica. Estávamos – a estagiária¹ da turma e eu – auxiliando um pequeno grupo de crianças entre 4 e 5 anos, realizando um trabalho que posteriormente seria exposto em evento da escola. De maneira inesperada, um dos meninos proferiu tal frase. A estagiária me olhou assustada, e então, respondeu-lhe pausadamente com um certo receio.

O menino constatou a diversidade étnico-racial presente naquele contexto, adotando a classificação a partir das características fenotípicas dos/as² que estavam presentes. O desfecho dessa história retrata uma realidade em que se busca desvirtuar o assunto para evitar a abordagem das questões étnico-raciais. Este fato, denominado por Oracy Nogueira³ (2006) como “etiqueta de relações inter-raciais”, é recorrente no contexto brasileiro e consiste no controle de atitudes e falas por parte do grupo discriminador, de modo a evitar que o grupo discriminado sinta-se constrangido e/ou ofendido.

Sendo assim, no Brasil não é adequado abordar questões em torno da cor em diálogos com pessoas pretas ou pardas. Evita-se, portanto, a menção da cor, do mesmo modo como se esquia “[...] à referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor” (NOGUEIRA, 2006, p. 299). Contraditoriamente ao que foi posto, quando há situações conflituosas para com

¹ Esta era uma auxiliar que ainda estava em processo de formação inicial em Pedagogia. Contratada pela própria rede municipal de ensino, ela tinha o intuito de auxiliar a professora regente nas atividades da turma, ajudando também as crianças.

² Ao longo do texto iremos abordar não só o gênero masculino – padrão da língua portuguesa – mas também o feminino, por considerarmos que as generalizações não contemplam as mulheres.

³ O nome completo dos/as autores/as aparecerá no primeiro momento que iremos mencioná-los/as. Ao nos referenciarmos às pesquisadoras cujo sobrenome é Dias mencionaremos o primeiro nome juntamente com seu respectivo sobrenome, para evitar confusão de autoria.

um/a negro/a em que haja a intenção de ofendê-lo/a, é a referência à cor que é proferida.

Portanto, o incômodo da professora-estagiária reflete o estranhamento de cidadãos/ãs, além de ser uma tentativa de “embranquecer”⁴os/as cidadãos/ãs negros/as presente no contexto brasileiro, cuja principal tentativa, consiste em desconsiderar a diversidade étnico-racial e o pertencimento dos indivíduos, classificando-os/as em categorias mais próximas do/a branco/a. Para além de ser um mecanismo silenciador, na direção de minimizar a discussão em torno das questões étnico-raciais – colocando todas as crianças em uma mesma categoria – o discurso da estagiária desconsiderou a existência de itens classificatórios, que consideram os sujeitos a partir de seus fenótipos como, por exemplo, as que são utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O diálogo possibilita questionar a formação de professores/as e contemplar, em seu processo formativo, temas relativos às questões étnico-raciais e outros grupos minoritários, para trabalhar de uma maneira mais valorativa e respeitosa, às percepções das crianças diante das questões étnico-raciais e de outros assuntos sociais como; por exemplo, o desemprego, as questões ambientais, bem como as singularidades das crianças presentes nos espaços educativos. É preciso, ainda, refletir sobre em que medida os/as professores/as estão preparados/as para lidar com as percepções e questionamentos das crianças, considerando a diversidade étnico-racial presentes nas instituições de educação infantil. Afinal, desenvolver práticas educativas que valorizem o combate às diversas formas de desigualdade “[...] é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 43), propiciando, sobretudo, que as crianças estejam em contato com sua própria cultura, mas também, com as demais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), as instituições, atendendo à educação infantil, devem garantir que todas as crianças apropriem-se de conhecimentos, sendo incentivadas a renová-los e articulá-los por meio de diferentes linguagens. Confirmando, ainda, direitos, como à saúde, à proteção, à liberdade, à confiança, sejam devidamente garantidos.

⁴ Este conceito será explicitado posteriormente.

Cabe às instituições, atentarem para que todas as crianças sejam e sintam-se respeitadas, independentemente de sua origem étnica, social, religiosa, familiar, regional - entre outras - no sentido de assegurar a dignidade humana, cidadã de cada criança e, sobretudo, que elas possam se expressar e se desenvolver criticamente e de maneira plena. Ressaltando que todos/as profissionais, atuando na educação infantil, devem resguardar o direito dos/as pequenos/as a brincar e interagir uns/mas com os/as outros/as.

Nesta direção as DCNEI's (BRASIL, 2010), ainda preveem que o currículo da educação infantil considere as convicções éticas com a pretensão de respeitar princípios de autonomia, responsabilidade e sociabilidade. As práticas pedagógicas, as interações e relações sociais – com seus pares, profissionais da instituição, familiares e demais atividades cotidianas das instituições - ainda devam zelar pelo cuidado com o meio ambiente, com as diversas manifestações culturais corroborando assim, para que as crianças construam uma identidade valorativa constituída a partir da imagem positiva de si e, sobretudo, da pluralidade de seus pares. Para tanto, espera-se que suas características e singularidades sejam incentivadas, valorizadas, desenvolvidas e devidamente respeitadas, visando à permanência de uma sociedade justa, igualitária e respeitosa.

As DCNEI's (BRASIL, 2010) ainda ressaltam sobre a importância das atividades pedagógicas, as relações sociais e o convívio cotidiano na instituição considerando os princípios estéticos. Para tanto, espera-se que o currículo da educação infantil incentive a criatividade prezando pelas diversas manifestações de expressões, sejam elas artísticas e/ou culturais, estando a par da sensibilidade e liberdade de expressão de cada criança.

Portanto, as instituições de educação infantil devem zelar por uma educação de qualidade e equidade, proporcionando para que os/as pequenos/as tenham acesso às diversas formas de experiências em seu cotidiano, podendo assim, expressar sentimentos, recordar e interpretar histórias, compreender fenômenos da natureza, ter experiências saudáveis e diversificadas, conhecendo a si e ao outro, possuindo elementos importantes para o desenvolvimento sadio das crianças, garantindo a ampliação dos saberes sobre o meio em que estão inseridas e ao redor (OLIVEIRA, 2011).

Pensando na criança de maneira integral; na direção de considerá-la físico,

psíquico, social, educacional e emocionalmente os espaços de educação infantil, para além do que já foi posto, devem considerar de igual forma a educação da cidadania. Visando a criança, não apenas como futuras cidadãs, mas considerando-as como cidadãs hoje, vivendo em uma sociedade democrática e possuidora de direitos garantidos por meio de legislações. Isso também implica em tratar de questões emergentes da sociedade, para que as crianças estejam a par de problemas coletivos e possam relacioná-los a experiências da própria comunidade em que estão inseridas e como ocorrem, mas também dos demais espaços comunitários.

Afinal, educar para a cidadania é considerar a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, favorecendo o desenvolvimento sadio, pleno e de superação daqueles que possuem características egoístas. Portanto, formar para a sociedade consiste, sobretudo, em atribuir responsabilidades por suas próprias ações e estar a par de discussões de caráter ético.

Para desenvolver práticas educativas nas instituições de educação infantil, os/as profissionais deverão considerar as crianças como seres sociais e agentes de produção de cultura e saberes. Afinal, elas estão presentes em todas as camadas sociais, vivendo em diferentes espaços geográficos, com pertencimentos étnico-raciais e cultural diferenciados. Manuel Jacinto Sarmiento (2005), assim como todos/as que compactuam dos conceitos da sociologia da infância, tendem a considerar as especificidades, o contexto cultural e geo-espacial de cada criança, recusando concepções uniformizadoras da infância por considerá-las atores sociais, afinal, elas são produtoras de conhecimento, saberes, vivências, experiências e cultura.

Sarmiento (2005), coloca que tais produções não nascem de maneira espontânea, pois são reflexos de atividades e formas culturais dos adultos e que são geradas pelas crianças em suas interações, sendo assim o autor afirma que,

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Logo, existe a necessidade e a importância de desenvolver práticas educativas que abordem a educação das relações étnico-raciais com as crianças da

educação infantil. De acordo com Lucimar Rosa Dias (2012), o lúdico é um dos meios para que o/a professor/a elabore práticas educativas nesta etapa, tendo como referencial a cultura e história afro-brasileira, para que desde cedo as crianças apropriem-se do patrimônio cultural brasileiro no sentido de valorizá-lo, como também “[...] construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos, ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil” (DIAS, 2012, p. 185). A autora, ainda discorre sobre a inserção da ideia de que, diferenças devem ser construídas como algo valorativo na educação infantil, propiciando para que as crianças reflitam sobre as diferenças, sendo esta, uma experiência particular e coletiva que se dá na relação e interação com o outro (DIAS, 2012).

A percepção da importância de se inserir as questões étnico-raciais na educação infantil foi constatada por Flávio Santiago (2014) em seu trabalho intitulado; *O meu cabelo é assim... Igualzinho ao da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*, no qual o autor revela práticas discriminatórias com as crianças negras.

A pesquisa desenvolvida em um centro municipal de educação infantil, mais especificamente com crianças de 3 anos de idade, relata que as crianças negras eram menos acariciadas, beijadas e paparicadas, quando comparadas com as crianças brancas. Ou seja, havia uma hierarquização afetiva considerando o pertencimento racial das crianças.

Para além do contato físico, Santiago (2014) notou a presença de uma hegemonia branca nos materiais decorativos da instituição, identificando apenas duas representações de personagens negros/as em todo espaço investigado, sendo que estes/as estavam isolados/as e não estavam em um contexto social. Assim como os/as personagens brancos, ou seja, as imagens ilustrativas dos/s negro/as não estavam interagindo com nenhum outro personagem, estando em uma posição de isolamento social.

O autor (SANTIAGO, 2014) relata que o ideal de embranquecimento⁵ estava presente nessa instituição de educação infantil, pois, as histórias contadas não abordavam a história e cultura afro-brasileira e africana, não havendo brinquedos que representassem o/a negro/a, exceto uma boneca negra que não era

⁵ Discutiremos este conceito posteriormente.

disponibilizada para as crianças.

A pesquisa foi realizada no ano de 2014. Cinco anos após a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Parecer 020/2009, que determina a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), nos quais está previsto que a redução das disparidades sociais e regionais, bem como a promoção do bem de todos/as os/as cidadãos/ãs, devem estar presentes nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil com professores/as – e demais profissionais que atuam na educação – comprometidos/as com práticas que corroborem para a redução dessas desigualdades.

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) considera como atos de violação de direitos constitucionais, as desigualdades de qualidade da educação; de acesso a matrícula na educação infantil entre crianças negras e brancas; entre outras ações segregacionistas. O Parecer ainda afirma que tais diferenças, dentro dos espaços de educação infantil, corroboram e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais ao invés de estarem promovendo equidade.

Em decorrência disso, o documento (BRASIL, 2009) determina que o Estado garanta às crianças o acesso a uma educação comprometida com a igualdade étnico-racial, com um espaço propício para ampliar seus saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, possibilitando também a convivência e a construção de identidade positiva coletiva e de si. Deste parecer, resulta a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixou as DCNEI's, que reafirma no inciso V do Art. 7º que as instituições de educação infantil devem viabilizar que as crianças construam,

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009)

A educação para a igualdade étnico-racial exige ações comprometidas com uma sociedade justa e democrática, em que crianças negras e não negras tenham seus direitos plenamente garantidos e desenvolvidos. Para tanto, o papel do/a professor/a ganha importância na direção de garantir tais direitos a todas as crianças (DUARTE; OLIVEIRA, 2011).

Cabe ressaltar que a educação das relações étnico-raciais está garantida a todos os níveis de educação - da educação infantil ao ensino superior – por meio de legislações como; o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) entre outras legislações estaduais e municipais. Sendo assim, para se obter a efetivação desses escritos legais, é necessário que as práticas educativas estejam atreladas com as determinações das legislações e diretrizes, bem como, pela qualificação profissional dos/as professores/as, para que sejam garantidos tais direitos a todas as crianças.

Para as autoras Carolina de Paula Teles Duarte e Waldete Tristão Farias Oliveira (2011), a formação de professores/as é um meio de assegurar que a infância seja valorizada e respeitada nos espaços educacionais. Logo, é importante oferecer elementos aos/às docentes, para que percebam as mais distintas formas de diversidade presentes no contexto infantil e na sociedade em geral onde suas práticas educativas contemplem a diversidade étnico-raciais.

Em relação à diversidade, Hédio Silva Junior e Lucimar Rosa Dias (2012) destacam que, a este termo, tem sido atribuído sinônimos de diferença e variedade, tendo uma denotação mais ampla.

A diversidade está no campo da aceitação remetendo-se a uma ideia de proximidade tratando-se, portanto, da convivência entre os diversos grupos, cada qual com sua especificidade. Entretanto, este mesmo termo pode ser utilizado para relativizar e minimizar as conquistas e lutas em torno das discriminações e preconceito. Sendo assim, a diversidade está associada a ações palpáveis visando à inclusão e permanência de todas as crianças no sistema educacional, sobretudo daqueles/as pertencentes a grupos marginalizados (DIAS; SILVA JR., 2012).

Dias e Silva Junior (2012) afirmam que a discussão em torno da diversidade, deve abordar três eixos fundamentais para a implementação e efetivação de políticas públicas. O primeiro consiste na identificação e a extinção de práticas discriminatórias e que violam a valorização da diversidade; o segundo eixo se dá na adesão de orientações e documentação que zelem pela diversidade, bem como a instituição de políticas públicas que garantam, nos espaços educacionais, a extinção

de toda e qualquer ato discriminatório. O último eixo é o estabelecimento de objetivos e indicadores que viabilizem o monitoramento das políticas públicas de promoção de igualdade nas instituições educativas, para que haja a valorização da diversidade e a inclusão social de crianças discriminadas devido a sua cor, raça, etnia, origem, sexo, deficiência, idade, religião ou orientação sexual (DIAS; SILVA JR, 2012).

Neste sentido, a formação para o trabalho com as questões étnico-raciais na educação infantil, não pode ser de responsabilidade somente dos/as profissionais da educação, afinal, a eles/as foi negado um processo de formação inicial e continuada para que desenvolvessem práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais. O Estado deve ser o principal responsável por equacionar tal política, para que estes/as profissionais estejam preparados/as para desenvolver práticas que possibilitem a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento e possam atuar de forma adequada em torno da temática étnico-racial.

Frente ao explanado, temos como problemática desta pesquisa, buscar nas políticas de formação continuada de professores/as de educação infantil do município de Curitiba, atividades formativas que estejam comprometidas com a educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil, entre os anos de 2010 a 2015. A escolha do recorte temporal deve-se ao fato de que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), entrou em vigor no ano de 2010. Para além de outras orientações, este documento determina que as propostas das instituições de Educação Infantil possibilitem condições para que o trabalho pedagógico reconheça, valorize e respeite a interação das crianças com a história e cultura afro-brasileiras e africanas, bem como incentive o combate ao racismo e às discriminações. Essas diretrizes também prevêm, que a dignidade da criança como pessoa humana, seja respeitada, cabendo aos/as profissionais protegerem os/as pequenos/as cidadãos/ãs contra toda e qualquer forma de violência, seja ela física ou simbólica.

Sendo assim, consideramos que seis anos é um tempo consideravelmente adequado para que haja efetivação dos princípios norteadores desse documento. A princípio o ano de 2015 não ia ser analisado, entretanto por ter ocorrido a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), que teve como tema principal a educação das relações étnico-raciais, concluímos que era de grande valia incluí-lo em nosso

recorte temporal, ainda que houvesse poucos dados, haja vista que os cursos e demais ações formativas ainda estavam em andamento quando os dados foram disponibilizados. Portanto, ressaltamos que a análise deste ano foi efetuada a partir da entrevista realizada com uma funcionária que atuava no Departamento da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME), e com questionários enviados para uma professora participante do curso *A educação das relações étnico-raciais na educação infantil*, a gerente da educação infantil na SME e a uma professora que participou da SEP. Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi:

- Analisar, por meio do banco de dados, se ocorreram cursos no processo de formação continuada nos anos de 2010 a 2014, que contemplaram a temática étnico-racial. Para tanto, analisamos a oferta de cursos em torno da temática étnico-racial oferecidos pelos departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como o número de vagas, cursistas e concluintes, para averiguarmos a questão da oferta-procura e em que periodicidade estes foram ofertados, na direção de entendermos o tratamento que a SME tem dado para os cursos de relações étnico-raciais.

- Examinamos cursos e as semanas pedagógicas realizados pela secretaria no ano de 2015 e averiguamos os possíveis impactos desses momentos para que professores/as desenvolvessem suas práticas, assim como identificar se têm contribuído para a mudança de perspectiva sob as relações étnico-raciais. Para tanto realizamos entrevista, e enviamos questionários para algumas funcionárias que pertencem a Rede Municipal de Educação (RME), a fim de verificar como as relações étnico-raciais são abordadas nestas atividades formativas e se as determinações legais em torno desta temática estão sendo cumpridas contribuído para a formação dos/as professores/as. Assim pudemos averiguar se a políticas de formação continuada para os/as professores/as de educação infantil do município de Curitiba contemplaram a educação das relações étnico-raciais e se contribuiu para uma educação antirracista.

Com a pretensão de averiguar como a política de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil do município de Curitiba contempla as relações étnico-raciais realizamos entrevistas com técnicas da SME. A primeira

trabalhava na equipe de gestão da EI e neste trabalho será chamada de Azoilda⁶. Formada em Pedagogia possui doutorado em Políticas Educacionais; branca, de acordo com a classificação do IBGE, Azoilda é pesquisadora de educação das relações étnico-raciais e infância e em sua tese pesquisou a construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas em uma turma de EI do Município de Curitiba. Devido a sua formação, era uma das ministrantes do curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil” oferecido pela SME no ano de 2014 e 2015 e responsável por esta temática no período em que esteve no Departamento de Educação Infantil (EEI) de 2013 a 2015. Com Azoilda fizemos uma entrevista semiestruturada no dia 11 de junho de 2015, com a duração de 102 minutos.

A segunda funcionária – que será nominada como Enedina – atuava no departamento como gerente da EI e está presente no EEI desde quando a EI estava sob a responsabilidade da Assistência Social, ela acompanhou todo o processo de constituição da EI na SME. Enedina é branca e possui especialização *lato sensu* em educação e toda a sua trajetória acadêmica foi voltada a infância. Devido à incompatibilidade de horário enviamos um questionário que foi parcialmente respondido e enviado no dia 21 de julho, as outras questões foram respondidas em uma entrevista semiestruturada realizada no dia 24 de julho de 2015.

Também fez parte dos nossos sujeitos duas professoras que responderem questionários sobre algumas atividades formativas da SME. Pretendíamos realizar entrevistas semiestruturadas com ambas, entretanto tivemos dificuldades de contatar os/as cursistas, pois apesar de termos a autorização da própria secretaria para entrevistar tanto os/as ministrantes quanto os/as cursistas, o setor responsável pelos dados dos/as participantes dos cursos, o ETD (Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional), recusou-se a disponibilizar o contato dos/as cursistas, alegando que precisaríamos entrar com uma ação jurídica para obter tais informações, pois para o ETD eram sigilosas. Enquanto tentávamos uma negociação entre os departamentos, EEI e o ETD, dias se passaram e com a aproximação do período de férias dos/as profissionais, temíamos que não houvesse tempo hábil para a localização desses/as professores/as.

Sendo assim, recorreremos a uma rede social a fim de localizarmos possíveis grupos de profissionais de CMEI's. Foram encontrados dois grupos um denominado

⁶ Neste trabalhos os nomes dos sujeitos não são reais, optamos por substituí-los por de intelectuais negras, cujas biografias sintetizadas estão disponíveis no Anexo 1.

“CMEIS de Curitiba II” possuindo 5047 membros, de acordo com informações contidas no próprio grupo, os/as integrantes são pais, mães, responsáveis, professores/as e demais profissionais dos CMEI’s e comunidade como um todo. O outro grupo intitulado “Escolas CMEIS de Curitiba e região” abrangia 181 integrantes e é menos ativo em relação ao primeiro.

Perguntamos em ambos os grupos se havia algum membro que havia participado do curso com Azoilda. No primeiro, algumas pessoas se manifestaram alegando conhecer a ministrante e fizeram comentários positivos em relação a ela, mas ninguém que havia comentado o *post* participou do curso, no segundo grupo não houve retorno.

Utilizando a mesma rede social resolvemos então identificar os CMEI’s que possuíam *fanpage* e contatá-los. Na sequência enviamos uma mensagem para cada um deles, nos apresentando explicando nossa intenção de pesquisa e perguntamos se algum/a professor/a da unidade havia realizado o curso de educação das relações étnico-raciais para a educação infantil, ao final da mensagem anexamos nossa carta de autorização de pesquisa emitida pela SME. De um total de 53 mensagens recebemos a devolutiva de apenas duas instituições, afirmando que nenhuma profissional havia realizado o curso.

Enviamos também, um *e-mail* para todas as unidades que tinham seu contato disponibilizado no site *Cidade do Conhecimento* da secretaria municipal de Curitiba. Dos 72 *e-mails* enviados apenas seis acusaram o recebimento e destes uma instituição afirmou não ter nenhum/a professor/a que tenha participado do curso, mas afirmou que caso desejássemos analisar práticas em torno desta temática a instituição havia desenvolvido boas práticas, de acordo com a informação fornecida.

Após esse percurso, entramos em contato com pessoas conhecidas que trabalhavam em CMEI’s e/ou que conheciam alguém que atuasse em instituições de educação infantil. Foi assim que localizamos as professoras que concordaram em participar da nossa pesquisa.

Para além das entrevistas semiestruturadas e os questionários outro instrumento metodológico utilizado foi a análise documental. De acordo com Jakson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009), uma das vantagens para o uso de análise de documentos em pesquisa é que eles

viabilizam a compreensão social, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução dos conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros aspectos.

Os autores (2009) ainda comentam que ao adotar este instrumento metodológico o/a pesquisador/a deve extrair informações, examinando-os visando uma posterior categorização para realização de uma análise mais cuidadosa do documento. Para além de instrumentos escritos, textos legais e dados estatísticos, a análise documental abrange também materiais não escritos, como músicas, filmes, vídeos, imagens, pôsteres entre outros.

Entretanto, cabe ressaltar que os/as investigadores/as devem considerar os documentos bem como eles estão, afinal é impossível modificá-los, pois

[...] torna-se essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2008, p. 8).

Sendo assim elegemos como campo de pesquisa a Secretaria Municipal de Curitiba (SME) e mais especificamente os departamentos responsáveis pelos cursos de formação continuada de professores/as. Portanto, no dia 8 de abril de 2015, fomos até o Centro de Formação Continuada para obtermos informes e encaminhamentos para a nossa inserção no campo. Orientadas a entrar em contato telefônico com a equipe de formação continuada, neste mesmo local fomos instruídas a apresentarmos uma solicitação, por escrito, de autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Foi então que entregamos este documento no departamento de formação continuada.

A solicitação foi encaminhada ao Departamento de Educação Infantil (EEI) para Rosângela⁷ responsável pelo recebimento e encaminhamento de pesquisadores/as. No dia 15 de maio ela solicitou uma conversa para que explicitássemos melhor nosso objeto, intenções investigativas e que enviássemos novamente por escrito.

Em 20 de maio fomos buscar nossa autorização (Anexo 6) para que

⁷ Mestre em educação, sua principal função no EEI é na área de Arte, atuando mais especificamente na parte do teatro. Esta técnica é branca e a recepção dos/as pesquisadores é sua atividade secundária.

podéssemos entrevistar e coletar dados necessários nas dependências da SME. Na ocasião estivemos com uma das técnicas no Departamento de Educação Infantil, ela apresentou algumas informações sobre a formação continuada de professores/as e afirmou a existência de um Centro Municipal de Educação Infantil que trabalhava efetivamente com a educação das relações étnico-raciais.

Para além dessas informações, nos foi sugerido que acompanhássemos os cursos específicos da temática étnico-racial, bem como, ir até a instituição que desenvolve práticas em torno do tema. A técnica também nos informou que no departamento, Azoilda, era responsável por oferecer cursos de formação continuada, em torno da temática para a educação Infantil.

Entendido nosso percurso metodológico, cabe explicitar que este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo discorreremos brevemente sobre o papel do Estado, como garantidor e responsável pelo direito à educação comprometida com as questões étnico-raciais, apontando para a necessidade de políticas públicas promotoras de igualdade racial.

No segundo capítulo com o intuito de apresentarmos o histórico do tratamento que o Estado brasileiro tem dado ao acesso à educação propriamente dita para a população negra, discorreremos sobre o histórico do Movimento Social Negro no país, apresentando os avanços e retrocessos do Estado para com os/as negros/as. Também trataremos sobre as políticas da atualidade, em torno da educação, para os/as cidadãos/ãs negros/as.

No terceiro capítulo iremos discutir a formação de professores/as da educação infantil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Para tanto, apresentaremos, de maneira breve, um histórico da formação de professores/as no Brasil, de maneira geral, bem como apresentar sucintamente alguns conceitos sobre a formação de professores/as. Na sequência apresentaremos nosso levantamento bibliográfico em torno das relações étnico-raciais.

Como nosso objeto de estudo é a formação de professores/as da educação infantil, tratamos de explicitar também aspectos em torno da educação infantil sob a perspectiva das legislações brasileira, bem como apresentarmos a formação de professores/as atrelada à educação das relações étnico-raciais. De maneira simplificada também discutiremos sobre as especificidades educação infantil e as

relações étnico-raciais.

No quarto capítulo expomos os resultados em relação à investigação realizada, os movimentos ocorridos no município em torno da formação continuada de professores/as de educação infantil, considerando nosso corte etário, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Apresentaremos também a análise das entrevistas com funcionárias responsáveis pelas formações continuadas, assim como as análises das respostas dos questionários enviada a uma professora cursista.

1 O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste trabalho, entendemos que o Estado é uma instituição organizada de caráter administrativo impessoal sendo constituído com o decorrer do tempo, tendo como principais razões para sua existência o povo, um território e um governo. Nesta direção, uma de suas principais funções consiste em mediar solicitações, necessidades, conflitos, entre outras questões entre cidadãos/ãs. Em síntese, o Estado trata de uma estrutura organizativa que administra - jurídica e politicamente - um povo em um determinado território (POGGI, 1981).

Portanto, o Estado pode mediar as relações entre os/as cidadãos/ãs com o intuito de garantir liberdade e direito a todos/as de maneira igualitária, ainda, que essa garantia para o/a “todo/a”, não beneficie, tampouco, interfira nas necessidades específicas de um indivíduo.

De acordo com Gianfranco Poggi (1981), o Estado moderno pode ser compreendido como um conjunto de disposições institucionais, cujo intuito é contribuir para que o Governo funcione, a partir de atividades contínuas, regulamentando os indivíduos que atuam em seus cargos. Sendo assim, o Estado – que consiste na soma desses cargos e serviços – é incumbido de governar uma sociedade que está localizada em um determinado território.

Uma característica do Estado, de acordo com Poggi (1981), está relacionada com sua própria natureza planejada e a sua especificidade funcional, ou seja, “[...] o Estado não pretende, nem tenta abranger e controlar a totalidade da existência social” (p. 106). Logo, o Estado deduz e complementa uma múltipla realidade social, abrangendo as posições sociais, filiações religiosas e os recursos econômicos dos indivíduos que são afetados e afetam, de maneira direta ou indiretamente, as atividades do governo. Observando que, a responsabilidade do Estado brasileiro em garantir a educação, está prevista desde a Constituição do Brasil independente - a Imperial de 1824, onde uma de suas determinações é que, a “[...] instrução primaria [seja] gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824).

Entretanto, cabe ressaltar; a quem este texto constitucional considerava como cidadão/ã brasileiro/a, haja vista, que esta legislação desconsiderava as pessoas escravizadas enquanto cidadãos/ã, embora constituíssem grande parte da

população, ou seja, havia uma explícita elitização do acesso à educação.

Art. 6. São cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiros, e os legítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicílio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Províncias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (BRASIL, 1824).

Oliveira (2007a) descreve que a Constituição de 1824 é demarcada por um fator relevante, jamais visto nos textos constitucionais anteriores, que é a presença de um capítulo inteiro tratando de questões pertinentes à educação, colocando-a como um direito de todos/as.

Já a Constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos e sendo decretada por Getúlio Vargas - resultante do golpe de novembro desse mesmo ano - não acompanhou tais avanços, apresentando retrocessos. Em sua estrutura, o artigo referente à educação, encontrava-se no capítulo destinado às questões da família.

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937).

Nesta concepção a educação era incumbência da família, secundarizando a responsabilidade do Estado em relação à garantia e a obrigatoriedade. O texto, ainda priorizava as instituições privadas como meio de efetivar e garantir aos/as cidadãos/ãs o direito à educação. É possível constatar que, em nenhum momento o Estado é colocado como garantidor principal ao acesso à educação, pois ele, ora aparece como principal, ora como subsidiário, gerando dubiedade de interpretação.

Já em relação à Constituição de 1946, Oliveira (2007) elucida que o texto constitucional surgiu no período pós-guerra e no momento em que o país passava pelo processo de redemocratização. Levando em conta suas limitações, esta Constituição possibilitou um período democrático relativamente longo, além de

retomar algumas pautas educacionais e questões que estavam presentes no texto constitucional de 1934 –sendo abandonadas na Constituição de 1937 – como a garantia ao direito à educação para todos/as cidadãos/ãs, instituindo, ainda, a obrigatoriedade do ensino primário e, determinando que a educação fosse ofertada na língua oficial.

A Constituição de 1946 se manteve, inicialmente, durante a ditadura civil-militar, que decorreu do golpe de 1964. Entretanto, ao recorrer às exceções os/as elaboradores/as perceberam a necessidade de outros artefatos jurídicos para sua sustentação, ocasionando sua substituição e dando origem a Constituição de 1967.

Apesar do período da ditadura ser de caráter censurável e de repreensão, o Artigo 168 – embora contraditório – define que “ A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. ” (BRASIL, 1967).

Após a instauração da Constituição de 1967 houve, no ano de 1969, uma Emenda Constitucional que ficou conhecida como Constituição de 1969, colocando pela primeira vez, em nível constitucional, o direito à educação como dever do Estado (OLIVEIRA, 2007).

Na atual Constituição Federal brasileira, o direito à educação aparece, inicialmente, no Art. 6º afirmando que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No capítulo da educação, da cultura e do desporto, o Art. 205 declara que

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Estabelecendo que o Estado tem o dever de educar. Portanto, no momento em que o texto menciona que a educação deve visar o desenvolvimento pleno da pessoa, subentende-se que esta, deverá ir além da garantia ao acesso a bancos escolares que contemplem especificamente conteúdos científicos, zelando pela integridade física, psíquica e sócio-emocional dos indivíduos, respeitando e considerando as especificidades dos indivíduos.

O direito à educação respalda-se na oferta gratuita da educação a todos os/às cidadãos/ãs, de todas as faixas etárias no contexto brasileiro, podendo se manifestar de várias formas, de acordo com o sistema legal em outros países (OLIVEIRA, 2007). Segundo Oliveira, a educação está presente em grande parte dos países e é posta como fundamental em suas legislações. Tornando-se, também,

[...]um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruírem outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. (OLIVEIRA, 2007, p. 15)

A garantia do direito à educação é colocada, por Carlos Roberto Jamil Cury (2002), como fundamental para o princípio da cidadania. Muito além, portanto, do reconhecimento de um saber que se agrega nas instituições educacionais, contribuindo para que os/as cidadãos/ãs apropriem-se de padrões cognitivos e formativos, selando a participação de todos/as na sociedade, corroborando para sua transformação. Desse modo, o direito à educação “[...] passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, p. 261).

O autor (CURY, 2002) acrescenta que o acesso à educação oportuniza o crescimento do/a cidadão/ã, podendo este, acionar os instrumentos jurídicos e processuais cabíveis na direção de se fazer respeitar e garantir um direito que é seu e está explicitamente protegido pelos textos constitucionais. À vista disso, o autor afirma que,

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (CURY, 2002, p. 249)

Para além de garantir o acesso à educação, o Estado deve responsabilizar-se por assegurar uma educação de qualidade. Para tanto, esta deve ser emancipadora e questionar a hierarquização e a subordinação de determinados grupos em relação a outros. Afinal, o Estado não pode adotar uma postura neutra em relação às disparidades étnico-raciais que prejudicam diretamente a população negra, pois segundo Nilma Lino Gomes (2011, p. 3) “[...] os negros ainda encontram-se, na sua

maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalternas, nos escalões do poder [...]” e nos demais seguimentos da sociedade, quando comparados com o segmento branco da população.

Sendo assim, os espaços educacionais precisam estar comprometidos com uma educação que preze pela diversidade étnico-racial, religiosa, etária, social, de gênero, de origem, entre outras, a fim de evitar a disseminação de conceitos enraizados e naturalizados pela sociedade, pois, constata-se por meio de dados, que o acesso à educação não tem sido igualitário para os diferentes grupos populacionais.

A segregação étnico-racial, por exemplo, está refletida nas taxas de analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), como demonstra o Gráfico 1.

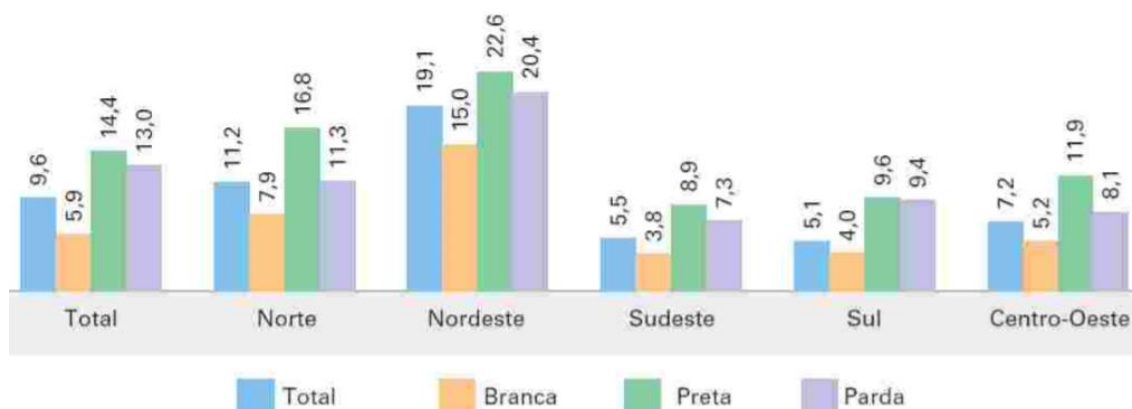


Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as Grandes Regiões – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

Ao analisarmos os dados da população brasileira (Gráfico 1) constata-se que 9,6% da população total é analfabeta. Entre os/as brancos/as a taxa de analfabetismo é de 5,9, ou seja, ela é menor do que a média nacional. Contudo, essa taxa é bem maior para a população negra, pois entre os/as pretos/as ela é de 14,4% e entre os/as pardos/as é de 13%. Cientes de que a população negra é constituída por cidadãos/ãs pretos/as e pardos/as e, considerando estes dados, temos um nível elevadíssimo de pessoas negras que ainda não foram devidamente alfabetizadas. Tais dados refletem não só a disparidade, tendo como referência o pertencimento étnico-racial, mas também a real necessidade de intervenções do

Estado perante essas desigualdades (IBGE, 2010).

O gráfico nos informa, ainda, que tanto em âmbito nacional quanto regional, os/as brancos/as são numericamente mais alfabetizados quando comparados com a população negra, tendo em vista, que em todas as regiões do país o índice de analfabetismo entre negros/as é maior que a média regional.

Diante dos números apresentados é possível constatar que, de fato, há uma nítida defasagem educacional entre a população negra. De acordo com Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva(2003), isto se dá por que o

[...] nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isso é, a elite branca (GOMES; SILVA, 2003, p.86).

Nesse sentido é importante a ação do Estado nas instituições educacionais para se assegurar a igualdade de acesso, a permanência entre a população brasileira de diferentes grupos étnicos e a qualidade do ensino.

Como forma de exemplificar essa segregação em nosso sistema educacional tem-se as pesquisas de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2005) e Tânia Mara Pacífico (2011), que identificaram a presença do racismo em livros didáticos. Afinal, o autor e a autora averiguaram uma ausência significativa de personagens negros/as e, quando apareciam, eram retratados em posições subalternas de maneira pejorativa, estereotipada e marginalizada.

Estamos cientes de que os livros didáticos especificamente são utilizados, sobretudo no Ensino Fundamental. Entretanto, há uma tendência em utilizar sistemas de apostilamento na educação infantil e que, por óbvio, seguem a lógica dos livros didáticos. Contudo, achamos relevante apresentar os dados de pesquisas, sobre livros didáticos e literatura infanto-juvenil, para ilustrar que as desigualdades étnico-raciais estão além da disparidade do acesso à educação e das elevadas taxas de analfabetismo entre negros/as e brancos/as, pois elas estão presentes, também, nos materiais educacionais e literários.

O estudo do francês Véronique Francis (2015) se propôs a analisar algumas literaturas infanto-juvenis, bem como, os comentários sobre as obras investigadas de profissionais de educação, sobretudo dos os/as que atuavam no maternal de uma

instituição de educação localizada em um bairro desfavorecido de Paris. Francis relata que, tanto as temáticas das obras quanto os comentários, reproduziam estereótipos, preconceitos e ressaltavam a discriminação étnico-racial. O autor (2015) ressalta a importância de questionar a representação de crianças brancas e negras, pois elas podem influenciar a leitura. Afinal, em algumas das obras investigadas, a criança negra [...] é levada a desenvolver as estratégias do indivíduo negro ressaltadas pela propaganda colonial: a astúcia, a malandragem, a coragem, a malícia (FRANCIS, 2015, p.132). Francis ainda afirma que por vezes,

Os temas dos livros que colocam em cena a criança negra retomam estes estereótipos do imaginário da colonização, mesmo nos livros que pretendem estar situados no registro da fantasia e do humor. A identidade exotizada da criança negra aparece através da conquista e da exploração dos abundantes espaços desconhecidos (FRANCIS, 2015, p.132).

Tratando-se de materiais utilizados nas instituições educacionais, tais constatações são preocupantes, pois podem interferir negativamente na auto-estima das crianças negras. Essa é uma situação que compromete, também, as crianças não-negras, tendo em vista que elas estão sendo privadas de estarem em contato com a diversidade étnico-racial em uma perspectiva positiva, além de não serem incentivadas a respeitar o/a outro/a, independente de suas características fenotípicas. É nessa perspectiva que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) afirmam que é preciso valorizar e criar condições que propiciem que crianças negras fortaleçam sua negritude, onde as demais reconheçam e respeitem as contribuições de afro-brasileiros/as e africanos/as para a construção da nação brasileira.

Ainda em relação ao racismo presente nos materiais educacionais, Rozana Teixeira (2006), em sua pesquisa, investigou a representatividade do/a negro/a em livros didáticos de história. A autora identificou uma naturalização em torno da subalternidade do/a negro/a e do enaltecimento do/a branco/a. Por exemplo; os livros retratavam imagens de crianças negras nas ruas em situação de vulnerabilidade.

Estes fatos não foram identificados em relação ao/a branco/a, pois eles/as foram representados/as em situações de prestígio e em maior quantidade no decorrer das obras investigadas. Teixeira (2006) relata que a invisibilidade do/a negro/a é perceptível no livro didático, enquanto o/a branco é enaltecido.

Para além da análise nos livros didáticos, a autora (TEIXEIRA, 2006) propôs

às crianças que desenhassem suas percepções em relação à imagem do/a negro/a em livros didáticos. Em seu estudo, a autora ressaltou que os desenhos foram feitos antes do conteúdo do período escravocrata fosse trabalhado. Sendo assim, a pesquisadora observou que os desenhos retratavam o/a negro/a de maneira estereotipada, associando-o/a com mão-de-obra escrava e desprovidos/as de qualquer dignidade humana, além de não possuírem nome.

Teixeira (2006) relata que em momento algum as imagens associavam o/a negro/a com uma boa situação financeira, estética valorizada, intelectualidade e/ou outras características que remetessem a prestígios ou poder aquisitivo elevado.

A autora (TEIXEIRA, 2006), ainda declara que a inclusão de personagens negros/as foi uma demanda das próprias crianças negras – que foram entrevistadas – pois elas manifestaram os seus desejos para encontrar personagens negros/as em iguais condições do/a branco/a nos livros.

Para além da solicitação de igualdade nas imagens nos livros didáticos, o resultado dos desenhos das crianças, foi marcado pela presença de sofrimento. Em alguns o/a negro/a estava amarrado ao tronco, em outros estava acorrentado e apanhando. Um dos desenhos, feito por uma menina, retratava um homem negro que chorava lágrimas de sangue (TEIXEIRA, 2006).

A autora verificou na fala das crianças entrevistadas, uma inquietação e estranhamento em relação às imagens estereotipadas e depreciativas presentes nos livros didáticos. Teixeira (2006) notou que as crianças não estão indiferentes às percepções étnico-raciais nos materiais educacionais, afinal, elas identificaram a ausência em retratar o/a negro/a de maneira positiva.

Apesar da insuficiência de representatividade de negros/as em situações positivas nos materiais educativos, consideramos importante o acesso das crianças, em contato com imagens que tragam o/a negro/a – e tantos outros grupos desqualificados socialmente – de maneira valorativa, para estarem a par da diversidade que está presente na sociedade e sejam incentivadas a respeitar o outro, assim como ampliar seus saberes.

A ausência de representatividade igualitária entre negros/as e brancos/as nos livros didáticos sinaliza que a discriminação étnico-racial está presente nos materiais educacionais e que, portanto, devem ser investigados para que os/as professores/as possam tomar consciência e atuar no seu combate.

Diante do explanado, entendemos que o Estado não está neutro frente à disseminação dessas desigualdades que atingem diretamente uma parcela da população, pois o direito à educação deve garantir a qualidade e permanência de todos/as de maneira plena, respeitosa, garantindo a acessibilidade a bens materiais, bem como a história e cultura de seus antepassados. Assim, de acordo com Gomes e Silva, é responsabilidade do Estado “[...] atuar ativamente no sentido da mitigação das desigualdades sociais que, como é sabido, têm como público-alvo, precisamente as minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais” (2003, p. 92).

Neste sentido, Jurjo Torres Santomé (2013) discorre sobre a necessidade de se problematizar – nos espaços educacionais – não só a questão das discriminações étnico-raciais, como também, todas as outras que estão presentes em nossa sociedade. Como, por exemplo; o desemprego, a fome, a desigualdade social entre outras práticas discriminatórias e problemas comunitários. Afinal, os problemas sociais estão imersos na sociedade e são decorrentes do próprio modo como a sociedade foi se instituindo e organizando. Todos/as os/as cidadãos/ãs deveriam ser solidários, estar a par destas situações para que não adotem posturas indiferentes, frente a estes problemas. Foi aspirando uma construção solidária e respeitosa para com o/a outro/a social, que Santomé (2013) alerta sobre a necessidade em se ter uma “justiça curricular”.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhe ajuda a ver, analisar compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

O autor (SANTOMÉ, 2013) propõe que, após uma análise elaborada do currículo pela comunidade educacional, deve-se colocar em prática considerando o que foi avaliado e decidido, para se desenvolver trabalhos que visem o respeito e atendam às necessidades dos mais diversos grupos sociais. Portanto, a justiça curricular ajuda a

[...] compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Santomé (2013) ainda discorre sobre a importância de se ter um currículo comprometido com uma educação crítica, libertadora, respeitosa e que contemple as necessidades dos diversos grupos culturais dos/as educandos/as, bem como a história e cultura de suas origens e antepassados.

Para tanto, torna-se relevante discutir sobre as ações discriminatórias para detectar em que medida elas influenciam e aparecem no cotidiano educacional, pois o segregacionismo tende a estar nos objetivos curriculares; materiais midiáticos; organização espacial da escola; conteúdos; nas relações interpessoais da comunidade escolar; obras didáticas entre outros aspectos que estão imersos no cotidiano educacional, e que, por vezes, não estão inseridos nos currículos explícitos, por se tratar de questões comuns ao currículo oculto.

Apesar do cunho subjetivo, o currículo oculto tende a nortear a escola, tanto quanto o currículo explícito, Tomaz Tadeu da Silva afirma que,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto indesejáveis, da sociedade capitalista (2013, p.78).

O autor explicita que, entre outros elementos, o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, as dimensões de gênero, de raça, social, entre outros elementos, instruindo, assim, os cidadãos, seu papel de opressor ou oprimido na sociedade a partir do contexto social em que se vive (SILVA, 2013).

Para além das interações interpessoais da escola, Silva (2013) afirma que há outros fatores que contribuem para este modelo de currículo. Estes se dão através da organização do espaço escolar e componentes estruturais que corroboram para a aprendizagem de determinados comportamentos sociais de crianças e jovens como, por exemplo, as disposições rígidas (tradicional) do mobiliário de uma sala de aula transmitem um determinado ensinamento, enquanto um ambiente educacional que dispõem de um formato flexível e com uma estrutura mais aberta, proporciona outros ensinamentos e experiência para os/as alunos/as. Para as DCNEI's o currículo é um

crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010)

Por conseguinte, o Estado deve atentar e preocupar-se com a formação e participação de toda a comunidade escolar⁸ nos trabalhos a serem desenvolvidos dentro das instituições educacionais, pois as ações discriminatórias podem estar em todos os espaços e momentos da instituição educacional.

Cientes da existência do currículo oculto, e que este pode contribuir para disseminar atitudes segregacionistas, faz-se necessário combater ações discriminatórias na direção de respeitar, considerar e zelar pela integridade plena das crianças. Portanto, reforçamos a importância do Estado para prover uma educação que assegure um princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a diversidade étnico-racial. Estas devem ocorrer por meio de implementações de políticas públicas.

1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PROMOÇÃO DE IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Como foi dito anteriormente, a educação das relações étnico-raciais está garantida a todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino superior - por meio de legislações como; o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, entre outras legislações – em âmbito nacional, estadual e municipal. Portanto, para haver a consolidação e efetivação dessas determinações o Estado deve definir políticas públicas.

De acordo com Leonardo Secchi (2012), “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (2012, p. 1). Secchi ainda destaca que uma

⁸ Entendemos que a comunidade escolar abrange, professores/as, gestores/as, inspetores/as, merendeiros/as, crianças e suas respectivas famílias responsáveis pelos serviços gerais e demais profissionais que atuam nas instituições educacionais

política pública é norteada a partir de dois princípios fundamentais; a intenção pública e a resposta a um problema público.

Apesar da ausência de consenso em torno da definição desta terminologia, (SECCHI, 2012), neste trabalho adotaremos a conceituação de Hédio Silva Junior, que afirma que políticas públicas são,

[...] um conceito originado da ciência política e da administração e designa um conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos, sejam eles a liberdade e a igualdade ou a satisfação de necessidades básicas como emprego, educação, saúde, habitação, acesso à justiça ou à terra. (2012, p. 17)

O autor alerta para a semelhança entre os termos política pública e serviço público, sendo que este último – partindo da perspectiva jurídica – refere-se à questão da “[...] prestação de utilidades ou comodidades materiais que o Estado assume como próprias” (SILVA JUNIOR, 2010, p, 17). Para Silva Junior, no Brasil, as políticas públicas que focam a pobreza têm contribuído positivamente para a redução das desigualdades étnico-raciais, bem como a melhora das condições de vida da população negra.

O autor (SILVA JUNIOR, 2010) reitera que o reconhecimento da existência da disparidade entre negros/as e brancos/as indica a necessidade em se estabelecer políticas cujo intuito é reparar tais desigualdades. Entretanto, estamos cientes de que esta discriminação, que está pautada na raça, está aquém da questão econômica, tendo em vista que ela permeia as classes sociais.

Cientes da ambiguidade em torno do termo raça, a seguir iremos explicitar não só este, mas outros conceitos que fazem parte do campo das relações étnico-raciais. Salientar tais terminologias faz-se necessário para evidenciar nosso ponto de partida teórico e justificar nossos encaminhamentos e posicionamentos no decorrer deste trabalho.

1.1.1 Relações étnico-raciais e suas terminologias

Considerando a disparidade existente em relação ao termo raça, cabe ressaltar que neste trabalho não faremos alusão ao seu sentido biológico, tampouco

nos referenciaremos a sua conotação genética, pois utilizaremos este vocábulo como uma categoria analítica. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2012), não existem raças biológicas, ou seja, não há indícios de que a espécie humana possa ser classificada partindo de critérios genéticos.

Entretanto, apesar da inexistência no contexto biológico, compreendemos que, o que difere os seres humanos são as características fenotípicas, assim “[...] o que chamamos ‘raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, pode ter realidade plena” (GUIMARÃES, 2012, p. 50). Mas, ainda que estejamos conscientes da ausência de uma classificação racial biológica para os seres humanos, Guimarães afirma que ainda;

[...] continuamos a nos classificar em raças, independente do que nos diga a genética. Pragmaticamente, portanto, as pessoas que adotam tal postura antirracista, também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que as raças sociais são construções sociais permanentes, sobre as quais deve-se organizar a luta antirracista. (2012, p. 52, grifos nossos)

Nilma Lino Gomes (2005) afirma, ainda, que raças são construções políticas, sociais e culturais produzidas no âmbito das relações de poder no decorrer do processo histórico, não referenciando a conotação biológica do termo. A autora ainda coloca que “[...] é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças [...]” (2005, p. 49), ou seja, aprendemos a ver pessoas brancas e negras e a distingui-las – de forma discriminatória ou não. Deste modo, estamos submetidos a aprender e reproduzir valores, (in)verdades e conceitos, sejam eles justos ou não. Portanto, a maneira como nos deparamos com o/a outro/a, está sujeita a ser classificada a partir de conceitos impostos por um ideal presente na sociedade e que foi determinado por ela. Assim, segundo Gomes

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas fossem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (GOMES, 2005, p. 49)

Mesmo questionando o uso biológico do conceito de raça para classificar as pessoas, vários autores (MUNANGA, 2012; GUIMARÃES, 2012; GOMES, 2005) concordam que ele é necessário para a discussão atual das desigualdades, pois o

fenótipo cor de pele e textura de cabelos têm sido fortes variáveis na produção desse fenômeno.

Também o Estado reconhece a necessidade de manter categorias identitárias tomando como critérios cor/raça. Tal sistema tem sido utilizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e atualmente é composto por cinco categorias, Preto, Pardo, Branco, Indígena e Amarelo. Para fins de pesquisa, considera-se negros as categorias preto e pardo.

Diante do exposto, ressaltamos a definição utilizada por Gomes; “Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (2001, p.85), atentando que, se o termo é utilizado para discriminar um grupo de pessoas, então, ele poderá ser utilizado na direção de reivindicar e de lutar pela igualdade dos direitos, afinal é este elemento (raça) que fornece subsídios para a sustentação do racismo. Este se dá na premissa de raças hierarquizadas dentro da espécie humana. Portanto, o racismo é “[...] uma prática social negativa, cruel [e] humanamente repreensível [...]” (SILVA, 2001, p. 76), incidindo em um conjunto de valores e falsas verdades que estão naturalizadas no contexto social.

Para KabengeleMunanga (2012) é justamente em nome da raça que atrocidades estiveram presentes na humanidade como, por exemplo, a eliminação de judeus e ciganos que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, assim como o genocídio com milhares de índios nas Américas.

Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante a Apartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. (MUNANGA, 2012, p. 15).

De acordo com Maria Aparecida Silva (2001), os princípios evolucionistas de Charles Darwin contribuíram para influenciar o racismo – que ocorreu em meados do século XIX. As teorias equivocadas e abusivas geravam uma hierarquização das diferenças físicas dos seres humanos suscitando em desigualdades e em superioridade de um grupo (branco/a europeu/eia) sobre o outro (negros/as africanos/as) (SILVA, 2001).

Silva (2001) ainda expõe, “[...] o Brasil foi o país que escravizou o maior

número de africanos/as durante o sistema escravista colonial e o último das Américas a pôr fim à escravidão” (SILVA, 2001a, p. 76). Com o fim deste período, a autora afirma que se iniciou o processo de embranquecimento no país. Para tanto, foi necessário incentivar a imigração de estrangeiros/as, brancos/as europeus/eia – sendo vedada a entrada de pessoas oriundas da África e Ásia – com o intuito de aumentar o número de brancos/as e tentar encobrir o contexto escravocrata brasileiro, assim como diminuir o número de negros/as no país.

Diante deste contexto, não há indícios científicos que justifiquem a discriminação racial, concordando com Silva (2001, p. 65), pode-se dizer que “[...] a ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamentos científicos”. No Brasil, de acordo este mesmo autor, as ideias e teorias dos/as intelectuais europeus/eias, que fundamentavam o racismo, foram trazidas e traduzidas no século XIX. Esse ideário sustentava que, o baixo desenvolvimento do país era resultado da miscigenação, fundamentando assim no princípio eugênico de que uma raça pura como a branca não poderia misturar-se com “raças inferiores”, como as dos indígenas e negros/as. Por outro lado, a interpretação das ideias racistas – que se tornou mais forte no Brasil – aceitava as teses de hierarquias entre os grupos de cor, mas, ao mesmo tempo, considerava que a miscigenação “melhoraria” o sangue (ao invés de deteriorá-lo).

Ao longo do século XX estas ideologias deram suporte para difundir e afirmar a falsa ideia de que o Brasil estava isento de racismo, afinal, acreditava-se que negros/as e não negros/as viviam “harmonicamente”. Porém, estudiosos afirmaram que, o que se tem no território brasileiro, é o mito da “democracia racial”. De acordo com Abdias do Nascimento,

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (1978, p. 93)

Certos de que no Brasil, de fato existia uma “harmonia racial”, olhares do mundo se voltaram para o país com o intuito de descobrir como pessoas de origens étnicas-raciais diferentes, conviviam harmoniosamente. O Brasil passou a ser visto

como um “paraíso racial”, ou seja, um modelo a ser “seguido”. Diante deste contexto, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) financiou pesquisas de sociólogos, como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, entre outros pesquisadores, para investigarem as relações raciais no Brasil. Esses trabalhos investigativos apresentaram dados que evidenciam o grande sistema de desigualdade socioeconômica nas condições de negros/as e brancos/as no território brasileiro. (CAVALLEIRO, 2007). As pesquisas desmitificaram o conceito de “harmonia racial” e evidenciaram que a democracia racial se tratava de um mito. De acordo com Eliane Cavalleiro (2007), os dados coletados, foram não só relevantes, mas também essenciais para desencadear o avanço de discussões, em torno desta temática, nas mais diversas áreas, como a Educação, História, Direito dando indícios para que políticas públicas fossem elaboradas e efetivadas.

Entretanto, ao tratarmos das políticas públicas no âmbito das relações étnico-raciais, devemos estar cientes dos embates e desafios para alcançar efetividade. Portanto, nesta direção a seguir explanaremos alguns elementos que compõem as relações étnico-raciais no campo das políticas.

1.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A identificação de que o Brasil, de fato, não era uma democracia racial foi, e, ainda é, crucial para revelar uma realidade vigente no país, alertando as autoridades do Estado quanto às desigualdades étnico-raciais, e exigindo delas políticas públicas que intervenham nesse contexto, garantindo igualdade e minimizando as disparidades étnico-raciais na sociedade.

Silva Junior (2010) alerta para a importância em haver este reconhecimento, pois tal disparidade é resultado da discriminação étnico-racial que se agrava com o passar do tempo somada à omissão estatal (SILVA, 2010). Assim, faz-se necessário a presença de intervenções, por parte do Estado, que podem se dar por meio de elaboração de políticas de promoção de igualdade. De acordo com Silva Junior, estas são,

[...] endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade etnicorracial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc. (SILVA JUNIOR, 2010, p. 18)

O autor, ainda aponta que uma das principais características das políticas de promoção de igualdade, se dá através de uma ação por parte do Estado, na direção transformar a igualdade formal em igualdade de oportunidade e tratamento, pois

[...] no sistema jurídico brasileiro, Estados e municípios, tanto quanto a União possuem plena competência para deliberar sobre políticas de promoção da igualdade racial, desde que observada, por evidência, a supremacia da Constituição Federal. (SILVA JUNIOR, 2010 p. 29)

Cabe ressaltar que, quando nos referimos a terminologia discriminação racial, entendemos que,

[...] a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (ONU, 1968, Art. 1 Parte I, s/p)

Diante do que foi posto, Mário Theodoro (2013) afirma que esta convivência da sociedade brasileira com o racismo se dá de maneira histórica e estrutural. De maneira peculiar o racismo brasileiro atravessa as relações sociais influenciando assim a convivência desigual.

Como ideologia que diferencia e hierarquiza os indivíduos em função de sua aparência, o racismo molda uma sociedade que se assenta na existência e naturalização da desigualdade e dela faz uma base específica de apoio e funcionamento. (THEODORO, 2013, p.1)

O autor (2013) afirma que o racismo funciona como um filtro social e transforma a diversidade em desigualdades, moldando e reforçando as estruturas de acesso e de exclusão. Ou seja, a sociedade racista desenvolveu – e ainda desenvolve – diversos mecanismos, podendo ser eles mais sutis ou não, que restringem e limitam gerando assim em uma exclusão social. Esses mecanismos, também associam a população negra com a pobreza e a condições de miserabilidade e, por conseguinte banalizam situações gravíssimas de constrangimento e de violação de direitos. Nesta direção Theodoro afirma que,

O racismo impede o reconhecimento dos pobres e miseráveis como iguais, sugerindo a existência de categorias distintas de pessoas. Para um grupo a cidadania plena, para outros, 'a vida como ela é'... Está criado assim o caldo de cultura para a perpetuação da desigualdade. E o racismo e seus desdobramentos tem papel central nesse processo. (2013, p. 5)

É devido as consequências maléficas do racismo para com a população negra que as políticas públicas deveriam focalizar os problemas das relações étnico-raciais como um todo. De acordo com Theodoro (2013), as Políticas de Promoção da Igualdade Racial consistem em um conjunto de ações que, a partir de sua consolidação, enfrentam o racismo, minimizando as disparidades étnico-raciais criadas por ele, afinal as práticas discriminatórias constituem-se em obstáculos que impedem a ascensão da população negra, não apenas em âmbito material, mas social, cultura e histórico (THEODORO, 2013).

Sendo assim, para que haja de fato uma consolidação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no país, atrelada ao combate da problemática étnico-racial, Theodoro (2013) apresenta cinco desafios.

O primeiro desafio proposto por Theodoro (2013) consiste na *construção de uma base conceitual de sustentação das ações e delimitação do campo de atuação*, cuja perspectiva de que as Políticas de Igualdade Racial enfrentem as causas do racismo e não apenas suas consequências. Portanto, as políticas de promoção de igualdade racial devem focalizar também o enfrentamento do racismo. Sendo assim, um dos principais instrumentos é a adoção das políticas de ações afirmativas. Estas são,

Ações de cunho valorativo, políticas de cotas, além de arranjos institucionais cujo objetivo é a reversão de estereótipos. As ações afirmativas combatem diretamente o preconceito, a faceta mais perversa do racismo. (THEODORO, 2013, p. 8)

Outro fator que deve ocorrer no campo da ação das Políticas de Igualdade Racial, é a desconstrução da ideia de que - as políticas para a população negra se confundam com a política para a população pobre. Theodoro (2013) afirma que, de fato, grande parte das pessoas pobres são negras. Entretanto, cabe distinguir o enfrentamento à pobreza do combate ao racismo, pois “[...] o preconceito e a discriminação racial aprofundam os mecanismos sociais e econômicos de reprodução da pobreza” (THEODORO, 2013, p. 8). Não queremos definir qual é

agenda mais importante, tampouco afirmar qual deve ser combatida com emergência, pois ambas são necessárias e devem ser tratadas de acordo com suas especificidades. Entretanto, o autor (THEODORO, 2013) afirma que a pobreza é eliminada quando se atrela ao crescimento econômico políticas de distribuição de renda – como, por exemplo; a melhor distribuição de renda, reforma agrária, políticas de aumento real de salários bases, entre outros – os países que assim fizerem, caminharão para a extinção da pobreza e da miséria. (THEODORO, 2013)

Contudo, a política para a população negra é outra, onde para além da eliminação da pobreza em si e dos enfrentamentos das disparidades sociais, é preciso haver o combate ao racismo, pois em um país marcado por hierarquias raciais, medidas contra a desigualdade étnico-racial devem ser tomadas, caso contrário avançar nas políticas redistributivas será algo difícil.

Sem enfrentar o preconceito, a pobreza e os pobres vão continuar a fazer parte da paisagem, naturalizados, como integrantes subalternos de uma sociedade congenitamente desigual. É essa a dimensão de complementaridade face às políticas sociais clássicas que deve ser enfatizada como característica das Políticas de Igualdade Racial. Sem elas o Brasil não muda. (THEODORO, 2013, p. 8)

Outro desafio mencionado por Theodoro (2013) é o combate ao racismo institucional. Este deve ser enfrentado com objetivos estratégicos da política de promoção da igualdade racial, tendo como campo de atuação as instituições públicas e privadas, ainda que a efetivação de tais políticas seja uma tarefa difícil. O Estado deve estar ciente da importância de sua efetivação, bem como designar um lugar privilegiado na agenda política para as Políticas de Igualdade Racial.

O reconhecimento da dimensão da problemática da disparidade étnico-racial no Brasil é um fator bastante relevante, e importante, para impulsionar os programas e ações. Entretanto, Theodoro (2013) afirma que em função do racismo institucional os programas de Promoção de Igualdade Racial estão em segundo plano e “[...] Em geral, são iniciativas pontuais, localizadas que não têm o condão de enfrentar o racismo. Pelo contrário, ações desse quilate corroboram a percepção de inutilidade das políticas de Igualdade Racial (THEODORO, 2013, p. 9).

Por fim, Theodoro (2013) explana sobre o último desafio a ser enfrentado que consiste no estabelecimento de um sistema sólido de financiamento de programas e ações que visem a promoção de igualdade étnico-racial, afinal “[...] Uma política sem

recursos financeiros é uma política fadada ao insucesso (THEODORO, 2013, p.9). Segundo Theodoro é o plano orçamentário que vai indicar quais são as prioridades do governo e, em relação as Políticas de Igualdade Racial, os recursos financeiros são pequenos, não havendo uma fonte estável de financiamento. Diante desta situação o autor afirma ser importante,

A retomada da ideia da criação do Fundo de Promoção da Igualdade Racial FNPIR, inscrita originalmente no Estatuto da Igualdade Racial e retirada quando da tramitação do Projeto de Lei do Fundo, deve ser retomada. Essa será a única maneira de viabilizar a efetivação dessas políticas e de proporcionar ao país efetivas condições de mudanças na direção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática. (THEODORO, 2013 p.9)

Após esta explanação, ainda que brevemente sobre as relações étnico-raciais no campo das políticas públicas, na sequência; apresentaremos as reivindicações e o histórico de luta da população negra para inserir na agenda de políticas públicas, entre outras, o acesso da população negra à educação, bem como, a inserção da educação das relações étnico-raciais nas instituições educacionais.

2 MOVIMENTO NEGRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Este capítulo tem como intuito, apresentar as principais reivindicações da população negra em torno da educação frente ao descaso e negligência por parte do Estado, em prol da constituição de uma educação antirracista para todas as crianças, sobretudo ao acesso das que são negras.

Assim, explanaremos sobre alguns movimentos de lutas e ações políticas da população negra que foram adotadas pelo Estado, visando a constituição de uma educação igualitária e antirracista.

Considerando nossa pesquisa, apresentaremos, ainda, a construção da identidade do estado do Paraná e da cidade de Curitiba, no sentido de exemplificar como a Educação paranaense resulta de concepções atravessadas por questões raciais e sociais e os impactos destas, na produção dos currículos da educação municipal de Curitiba.

2.1 A EDUCAÇÃO DO NEGRO/A: O INÍCIO DE UMA LONGA LUTA

Ao tratarmos sobre a educação do/a negro/a é inevitável não referenciarmos as lutas, injustiças, denúncias e descasos. Pois, esta população tem sua história marcada pela negação a uma educação que garanta o seu desenvolvimento pleno. O Movimento Negro⁹ – mesmo quando não era assim denominado – mobilizou-se para reivindicar uma educação igualitária. De acordo com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), a exclusão e o abandono marcam a história da educação dos/as negros/as no Brasil. Sendo assim, na sequência, apresentaremos os pontos principais de luta e resistência da população negra em prol de uma educação igualitária, justa e democrática a todos/as cidadãos/ãs.

Tendo em vista o nosso trabalho em torno da Educação Infantil,

⁹ De acordo com Petrônio Domingues o “[...] Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (2007, p. 101).

acreditamosser importante apresentar que – o acesso limitado à educação para as crianças negras – não é recente. Portanto, é possível perceber que ao longo da história do Movimento Negro e da educação brasileira, apresente mudanças e permanências em relação ao acesso à educação destas crianças.

2.1.1 A Lei do Ventre Livre e seu impacto na educação das crianças negras

Desde o ano 1850, quando houve a proibição de tráfico de africanos/as, o único meio de se obter mão de obra escravizada, era através do ventre das mulheres cativas. Então, libertar essas crianças acabava com o fim da perpetuação da escravidão de maneira “intencional”, resultando em um esgotamento, ainda que, lentamente, do regime escravocrata (FONSECA, 2001).

Entre os anos de 1850 e 1888 houve uma intensa discussão sobre a abolição do regime escravocrata e, em 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre foi sancionada. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a referida lei determinava que todas as crianças nascidas de mulheres escravas, a partir desta data, eram livres e deveriam ser educadas. De acordo com Marcos Vinícius Fonseca (2001) é em torno dessas crianças que se encontram um conjunto de experiências em relação à educação dos/as negros/as no Brasil.

A educação e a libertação dos ventres maternos foram postas, não só de maneira articulada, como também de forma explícita, “[...] sendo que a educação chega até mesmo a ser tratada como uma dimensão complementar do processo de abolição [do] trabalho escravo” (FONSECA, 2001, p.13).

No entanto, o que estava em torno da educação e emancipação das crianças, não eram o bem-estar e a sua proteção, mas a tentativa de diminuir os impactos que a extinção do trabalho escravo poderia causar na sociedade brasileira daquela época, prestes a receber um elevado número de crianças originárias de cativos na condição de cidadãos livres (FONSECA, 2001). Portanto, a preocupação maior estava em torno da sociedade como um todo em relação às crianças, filhas de mulheres escravizadas. Afinal, a elite acreditava que sem instrução, as crianças poderiam causar algum mal, como por exemplo; trazer problemas sociais e/ou até comprometer com a saúde dos senhores escravocratas.

Fonseca (2001) relata que o parecer da comissão responsável pela leitura do projeto de lei apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1870, evidenciava a intenção em atribuir aos senhores escravista, à responsabilidade pela educação das crianças cujas mães eram escravizadas. Entretanto, o referido parecer não atribui aos senhores “donos” das mulheres escravizadas, a responsabilidade da educação das crianças negras (FONSECA, 2001).

A divergência de posições, sobre a Lei de Ventre Livre, dividiu os parlamentares, onde uns defendiam a necessidade de educar as novas gerações – que por ocasião nasceriam livres – outros acreditavam que educá-las iria contrariar os interesses imediatos dos proprietários de escravizados/as que não queriam aceitar uma mudança efetiva na condição dessas crianças, pois eram tidos como futuros trabalhadores do país. (FONSECA, 2001).

Fonseca (2001) afirma que, o fim dessa disputa em torno da educação se materializou no texto da Lei do Ventre Livre, distinguindo-se de maneira sutil o *criar* do *educar*. Apesar de a lei determinar que todas as crianças nascidas após o dia 28 de setembro de 1871 fossem consideradas livres, estas deveriam permanecer até aos oito anos sob a “posse” dos senhores que tinham também a “posse” de suas mães. Ao alcançar a idade estabelecida pela lei, os senhores poderiam optar entre ficar com o/a filho/a das mulheres escravizadas até completarem 21 anos – podendo utilizar sua mão-de-obra até atingir esta idade – ou entregá-lo/a ao Estado, mediante uma indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis).

Quanto às crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente *criadas*. As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua *criação* e *educação* isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, *educadas*. (FONSECA, 2001, p.15, grifos do autor).

O autor afirma que, imediatamente após a promulgação da Lei do Ventre Livre, iniciou-se a apresentação de propostas ao Ministério da Agricultura para a constituição de associações destinadas a educação para filhos/as de mulheres escravizadas. Estas eram acolhidas por este órgão do governo do Império, pois viabilizavam o recolhimento das crianças. Afinal, o governo não tinha estrutura para

recebê-las, tampouco educá-las e criá-las. Portanto, era de grande valia as parcerias com tais instituições (FONSECA, 2011).

O número de crianças que estavam prestes a serem libertadas, a partir da determinação da Lei do Ventre Livre, justifica a preocupação e as parcerias firmadas com instituições privadas. De acordo com Fonseca (2001) no ano de 1878 o país teria aproximadamente 192.000 crianças nascidas livres.

Se todas essas crianças fossem entregues ao Estado, haveria um colapso na organização financeira e burocrática do governo do Império, pois não só acarretaria a mobilização de enormes recursos para a indenização dos senhores, como não haveria associações em número suficiente para recebê-las (FONSECA, 2001, p.18).

Porém, o índice de crianças que foram entregues ao Estado, ficou bem abaixo das expectativas, o que levou modificações de perspectiva em relação às associações que recebiam as crianças nascidas livres. Fonseca (2001) relata que, se levar em consideração os relatórios dos ministros da Agricultura, o número de crianças que foram entregues ao Estado, entre os anos de 1871 a 1884, foi de apenas 113 crianças. Fonseca (2001) explana que desta totalidade, 21 crianças encontravam-se na província do Rio de Janeiro, sendo que neste local “[...] havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas” (FONSECA, 2001, p. 21).

Portanto, 82.545 filhos/as de mulheres escravizadas na província do Rio de Janeiro, ficaram sob a posse dos senhores escravistas. Fonseca (2001) afirma que, era pouco provável que estes senhores encaminhassem essas crianças para as instituições com a finalidade de serem educadas, ao contrário, usavam-nas nos mais diversos serviços.

O mais provável é que a questão das crianças nascidas livres de escravas foi equacionada concomitantemente ao problema das crianças desamparadas e utilizada como retórica para a ação da *Associação Protetora da Criança Desamparada*. Isso porque o verdadeiro desamparo dessas crianças encontrava-se na própria Lei do Ventre Livre, que as manteve na condição de “escravas” ao permitir que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta delas em todas as regiões do Império. (FONSECA, 2001, p. 21).

Após os primeiros anos da Lei do Ventre Livre – quando ela ainda estava em vigor – as crianças escravizadas foram tratadas, no campo do direito comum, como crianças pobres e que deveriam estar sob a tutela de alguém, que, por direito,

poderia explorá-las como trabalhadores/as. De acordo com Fonseca, tal procedimento – no âmbito do direito comum – em relação à infância pobre, evidenciava a exploração do trabalho das crianças que eram pobres, mas que não necessariamente estavam em cativeiros. Assim, pode-se afirmar que as crianças oriundas de cativeiros ou não, “[...] foram utilizadas para suprir a falta de mão-de-obra que imperava nos momentos finais da escravidão” (FONSECA, 2001, p. 23).

Embora o fim do regime escravista se aproximasse, cabe ressaltar que a luta da população negra em prol da educação não se findava, ao contrário; os embates continuaram no processo abolicionista, na direção de garantir acesso à educação para os/as negros/as.

2.2 O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

A trajetória dos Movimentos Negros é marcada por lutas e reivindicações cujo intuito é garantir direitos à população negra. Cientes da importância da educação no processo de formação do/a cidadão/ã o Movimento Negro articula-se com a finalidade em conquistar respeito, dignidade e educação, que até então, foram negados à população negra.

Ao entrar no século XX depara-se com o descaso e o abandono da população negra, assim como,

Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 138).

Este contexto de transformação foi propício para a mobilidade social. Foi neste período que surgiram um dos primeiros movimentos de protesto dos/as negros/as, com o formato de coletivo – assemelhando-se aos movimentos atuais.

As organizações de reivindicações da população negra, inicialmente, se deram de maneira dispersa em todo o território brasileiro. Tendo maior visibilidade as que se encontravam nas grandes cidades e nas capitais (GONÇALVES, SILVA,

2000). De acordo com os autores, essa tendência mais regional dos movimentos foi mantida no decorrer do século XX. Entretanto, em alguns momentos da história republicana, há registros de protestos dos/as negros/as. O mais representativo, de acordo com Gonçalves e Silva (2000), ocorreu em 1931, na cidade de São Paulo, que mobilizou aproximadamente 100.000 militantes, promovido pela Frente Negro Brasileira.

No final dos anos 40, na cidade do Rio de Janeiro, os protestos se organizaram em torno do Teatro Experimental do Negro, tendo como promotores principais Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos.

Gonçalves e Silva (2000) relatam que este momento foi relevante para a discussão da nova carta constitucional de 1946. Nos anos 80, o movimento já era de âmbito nacional e tinha constituído organizações negras em todo o país, visando à defesa da democracia, com o intuito de combater as discriminações raciais e valorizar a cultura e história da população negra. (GOLÇALVES; SILVA, 2000)

As organizações funcionavam como; clubes que preservavam a história e a cultura afro-brasileira, ou entidades políticas como forma de mobilização de jovens. Configurava-se, assim, um espaço propício para transmitir educação política.

Cabe ressaltar, que o direito à educação esteve sempre na agenda do movimento; ora com o intuito de preparar os/as negros/as – oportunizando que tivessem acesso igualitário quando comparado aos/às brancos/as no mercado de trabalho - ora como um mecanismo de ascensão social, sendo utilizado também como instrumento de conscientização para que a população negra estivesse ciente da história e cultura de seu povo, podendo assim exigir seus direitos (GONÇALVES, SILVA, 2000).

O autor e autora (2000) relatam que, em São Paulo, os jornais da imprensa negra incentivavam os/as negros/as a estudarem; na importância de se prepararem para o mercado de trabalho; divulgando escolas relacionadas com as entidades negras; destacando aquelas que eram mantidas por professores/as negros/as.

Nestes meios de comunicação era possível encontrar,

[...] mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

O autor e a autora (2000) salientam que a circulação desses jornais, ainda que em meio à população negra, era restrita e seu alcance era limitado, pois apenas aqueles/as que eram minimamente alfabetizados tinham acesso as informações dos jornais. Alguns jornais que circulavam na época, em São Paulo, eram: *O Alfinete*, *O cosmos*, *A Voz da Raça*, *o Clarim d'Alvorada*, entre outros. Eles foram mecanismos extremamente importantes para divulgar as instituições educacionais existentes, que eram exclusivamente mantidas por entidades sem qualquer auxílio do Estado (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Gonçalves e Silva (2000) relatam que o jornal *O Progresso*, teve um papel fundamental no registro das atividades educacionais e culturais, ofertadas pelas associações negras. Quando era divulgado o fechamento de uma escola, o jornal, paralelamente, divulgava atividades de outras associações, para que a população negra tivesse acesso a outros serviços educacionais. “Em 1930, o jornal registrava a existência de uma escola, na cidade de São Paulo, mantida pelo clube 13 de Maio dos Homens Pretos” (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 142). Além de oferecer curso aos/às filhos/as dos/as associados/as, esta escola se responsabilizava, ainda, pela alfabetização dos/as negros/as que trabalhavam durante o dia (GONÇALVES, SILVA, 2000).

A imprensa negra apresentava propostas de educação e cultura, dimensionando a importância da educação da população negra. Para além dos cursos divulgados, os artigos anunciavam as agendas culturais das entidades - incluindo atividades como; conferências, apresentações teatrais, biblioteca, concertos musicais, entre outras atividades de cunho cultural. (GONÇALVES, SILVA, 2000).

A biblioteca do grêmio *Kosmos*, utilizava as conferências para seus membros como meio de formar a opinião pública do/e para o meio negro. Juntamente com as apresentações dos grupos de teatro amador, estes mecanismos tinham como principal intuito atingir um público que não era alfabetizado, portanto,

[...] havia um esforço contínuo para convencer os que acreditavam que ‘estudo não era para negro, para pobre’, que a estes somente restaria o trabalho duro. Por isso, além dos jornais a que tinham acesso principalmente os alfabetizados, destacado papel tinham os oradores que se manifestavam em frente aos grandes jornais em

ocasião de reivindicações, diante dos túmulos dos abolicionistas por ocasião do 13 de maio e também nas festas (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 142).

Gonçalves e Silva (2000) afirmam que, a partir dos registros dos jornais negros, é possível sustentar a ideia, onde a ausência e o descaso da educação do negro por parte do Estado foram os propulsores para que o Movimento Negro se organizasse de maneira mais consistente e assumisse a responsabilidade em educar e escolarizar; as crianças, jovens, bem como os/as negros/as adultos/as. (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família. A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza. (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 143)

Para além do descaso com a educação da população negra, outra crítica presente nos jornais era em relação às instituições educacionais mantidas pelo próprio Estado. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que o militante Olímpio Moreira da Silva, em um artigo escrito em 1934, alega da existência de grupos escolares recebendo crianças negras apenas por ser obrigatório. “Suportadas” nas instituições de ensino oficiais, estas eram hostilizadas por seus/suas professores/as, menosprezando sua dignidade.

Deixadas de lado para que não aprendessem, os familiares ficam desacreditados e entristecidos pelo baixo rendimento de seus/suas filhos/as, resolvendo tirá-los/as do ensino e entregá-los/as para serviços mais pesados (*A Voz da Raça*, 17/02/1934 *apud* GONÇALVES, SILVA, 2000).

Por parte da imprensa negra, o incentivo à educação estava sempre presente, mas, em relação ao sistema de aprendizado das instituições oficiais, estes meios de comunicação acreditavam que o ensino oferecido por eles contribuía pelo afastamento da educação de tradição afro-brasileira, além de apresentarem ideologias que os/as levassem a aceitar a opressão das classes dominadas da sociedade e, por conseguinte, afastarem-se de seu pertencimento étnico-racial (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a Frente Negra Brasileira, elaborou uma proposta ousada de educação política para aquela época. Tendo como

presidente Raul Joviano do Amaral, a entidade criou uma escola que atendeu aproximadamente 4.000 alunos no curso de alfabetização, e a escola primária, e o curso de formação social atenderam 200 alunos. Grande parte dos alunos/as eram negros/as, entretanto aceitavam-se alunos/as de outros pertencimentos étnico-raciais (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Apesar da preocupação com a escolarização dos cidadãos/ãs negros/as, a Frente Negra Brasileira prezava por cursos de formações política, visando uma mudança comportamental da população negra. “Séculos de escravidão haviam deformado a própria-imagem dos negros, afetado profundamente sua auto-imagem” (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 145). Os líderes do movimento entendiam que era necessário zelar pela educação do/a negro/a de maneira plena, ou seja, zelar pelo seu desenvolvimento; escolar, político, psicológico e social - inserindo-o/a na sociedade, incentivando-o/a e preparando-o/a para sua integração no mundo competitivo. O autor e a autora afirmam que tal encorajamento era necessário devido aos resultados do passado escravista que ainda estavam presentes no ideário negro (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Gonçalves e Silva (2000) relatam que a formação dos líderes da Frente Negra Brasileira foi integralmente feita no Centro Cívico Palmares, em 1926. Entretanto, o autor e a autora colocam que a educação política já existia na criação deste instituto. Contudo, toda a experiência com o ensino foi interrompida com o fechamento da Frente Negra Brasileira, devido ao período da ditadura de Vargas (GONÇALVES, SILVA, 2000).

2.2.1 Educação do/a negro/a uma nova fase de luta

Já na metade do século XX, o Movimento Negro tem caráter nacional, sendo mais unificado. Este processo ocorre ao mesmo tempo em que há a consolidação do próprio Estado Nacional. A centralidade maior do movimento foi melhor apresentada na cidade do Rio de Janeiro, entre o fim dos anos 40 e início da década de 50. Gonçalves e Silva (2000) relatam que este fato não é mera coincidência, tendo em vista que foi na capital Federal (Rio de Janeiro), que houve mobilizações de diversas naturezas cuja finalidade era interferir na Constituinte de 1946 - visando a

democratização do país. Este foi um período propício para que o Movimento Negro formasse alianças políticas com outras organizações progressistas – embora não houvesse êxito em algumas delas – com o intuito de sair do isolamento da militância negra (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Entre o final da década de 40 e o início dos nos 50, essas alianças tiveram um caráter acadêmico, cujo intuito era “[...] produzir conhecimento crítico acerca da situação dos afrodescendentes no Brasil” (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 147). Foi exatamente neste período que alguns pesquisadores, como Guerreiro Ramos, Roger Batiste, Florestan Fernandes, entre outros, aproximaram-se das entidades negras e impulsionaram os estudos em torno da denúncia do conceito de democracia racial¹⁰ (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Apesar do início da aproximação com o meio acadêmico, um dos fatores que impedia a inserção de grande parte da população negra na academia, era a baixa escolarização. Mediante esta constatação, entre outras, o movimento liderado por Abdias do Nascimento fez da educação uma das suas principais bandeiras de luta (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Com o passar do tempo, o nível de exigência que o Movimento Negro fazia às novas gerações, só aumentava, pois era preciso bem mais que garantir que os/as jovens fossem alfabetizados. A cobrança ia em direção ao Ensino Fundamental, Ensino Médio¹¹ chegando ao Ensino Superior. Diante deste contexto, Gonçalves e Silva (2000) relatam que o Movimento Negro recolocou a educação em sua agenda política, mobilizando assim, no Rio de Janeiro, um protesto racial organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN).

Assim como a Frente Negra Brasileira, essa organização expandiu-se para outros estados e cidades do Brasil (GONÇALVES, SILVA, 2000). Abdias do Nascimento era quem liderava o TEN, e esta entidade teve grande importância na Constituinte de 1946, afinal os militantes percorreram o país com a finalidade de preparar, juntamente com outras organizações negras, o evento denominado Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB).

Este momento, de preparação da CNNB, foi propício para que o TEN

¹⁰ Esta terminologia já foi conceituada no capítulo um, mais precisamente na página 30.

¹¹ Optamos por adotar as nomenclaturas atualizadas de acordo com as atuais legislações EDUCACIONAIS BRASILEIRA. Na época o Ensino Fundamental correspondia ao Primário e Ginásio e o Ensino Médio ao 2º Grau.

ampliasse suas alianças em âmbito nacional, oportunizando também discussões em torno das questões étnico-raciais de diferentes partes do país (GONÇALVES, SILVA, 2000).

2.2.2 O Movimento Negro no período pós-78 e a educação

Como citado anteriormente, desde o início do Movimento Negro, a Educação, em sua maioria, tem tido destaque em suas pautas. No período pós-78 não é diferente, pois, foi colocada como uma prioridade de sua luta.

Buscando intervir na situação de exclusão do/a negro/a da educação, o Movimento Negro gerou novas entidades para lidar de maneira mais enfática com a temática educacional. Gonçalves e Silva (2000) afirmam que isso refletiu no crescente número de militantes com qualificação de nível médio e superior. O meio acadêmico foi um caminho que propiciou o aumento de comunicação entre pesquisadores/as que estudam a temática e militantes negros/as, viabilizando, assim, trocas de saberes, experiências e vivências (GONÇALVES, SILVA, 2000).

A primeira oportunidade, que se tem registros, para se debater sobre a temática étnico-racial e educação, após o ano de 78, foi em um evento de âmbito nacional, reunindo pesquisadores/as e professores/as de pós-graduação em educação. No evento - denominado Conferência Brasileira de Educação (CBE) – em Belo Horizonte (1982), havia uma mesa redonda cujo tema era *A discriminação nos sistemas de ensino*.

Ainda em Belo Horizonte, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que ocorreu a Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1982, sendo aprovado, *Programa de Ação do MNU*¹².

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 151).

¹² De acordo com a Fundação Cultural Palmares, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) teve sua gênese no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, onde ocorreu um ato que convocava negros e negras a reagirem contra a violência étnico-racial a qual estavam submetidos.

Também, em Belo Horizonte entre os anos de 1983 e 1984, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro – que neste período era vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação – promoveu eventos, cujo intuito era elaborar registros de experiências de educação comunitária no país (GONÇALVES, Silva, 2000).

Já em Porto Alegre, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, fundada em 1872, organizou, entre 1984 e 1985, dois importantes eventos; o I, e II Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação, contando com a ajuda de Agentes da Pastoral Negros e do Grupo de Negros do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio Grande do Sul. O referido evento teve a participação de professores/as da rede pública de ensino, militantes, intelectuais e pesquisadores/as negros/as. Sendo que, estes últimos, ministraram conferências e participaram de debates.

No ano de 1987, as organizações negras de Brasília, pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), para que o racismo presente nos livros didáticos fosse combatido de maneira eficaz, sendo assim, Gonçalves e Silva afirmam que,

A FAE, por intermédio da Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) convidou representantes de organizações negras de todo país para participar de um evento no qual se fez um balanço dos problemas de discriminação que afetam o livro didático. Do evento participaram todos os técnicos das Secretarias Estaduais envolvidos no PNLD. Na ocasião, militantes, técnicos e pesquisadores avaliaram a importância da medida, uma vez que a FAE fazia circular nos sistemas de ensino em torno de 60 milhões de livros didáticos. (GONÇALVES, Silva, 2000, p.153).

Apesar da história da educação ser demarcada por exclusão e descaso para com a população negra, o Movimento Negro sempre foi atuante, mobilizando-se e elaborando meios estratégicos, objetivando a garantir educação antirracista e que confirmasse direitos e acessos igualitários.

A Constituição Federal de 1988 (CF 88) trouxe avanços para a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo - comparado com as décadas anteriores. Afinal, o texto constitucional determinava que o poder público atuasse de modo mais incisivo em relação a estas temáticas, pois a CF 88 apresenta, como um dos princípios fundamentais em seu primeiro artigo “[...] VIII – repúdio ao terrorismo

e ao racismo (BRASIL, 1988).

O texto constitucional ainda determina que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Em relação à educação, embora tenha sido tratada de maneira abrangente, a CF 88 institui que,

Art. 20. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Lucimar Rosa Dias (2007) afirma que foi na década de 1990, onde avanços significativos em torno da temática étnico-racial aconteceram. A autora relata no ano de 1991, no estado do Rio de Janeiro, a criação da *Secretaria Estadual de Defesa e Promoção das Populações Negras*.

Uma ação semelhante aconteceu em 1998, em Belo Horizonte, pois, foi fundada a *Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON)*.

No ano de 1996, foi sancionada a Lei, n.9394/96, de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB). Esta determina que a história do Brasil e as diversas contribuições étnico-raciais corroborando para a construção do povo brasileiro, estejam inseridas nos currículos educacionais (BRASIL, 1996).

No ano de 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Reunindo aproximadamente 30 mil pessoas, oriundas de diversas regiões do Brasil, foram até Brasília. Na ocasião, o Movimento Negro entregou uma carta contendo as principais reivindicações deste Movimento, para o então, presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Como respostas, das principais solicitações do Movimento Negro, o governo FHC criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). Este foi responsável pelo estabelecimento de ações de âmbito nacional, tornando-se um marco no campo das políticas afirmativas (DIAS, 2014).

No dia 13 de maio de 2002 foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, cujo intuito era garantir a diversidade étnico-racial no preenchimento de cargos em nível federal e nas devidas contratações nos órgãos governamentais. De forma ramificada a este programa, havia outro denominado *Programa de Ação Afirmativa do Instituto Barão do Rio Branco*, que tinha como pretensão apoiar candidatos negros/as viabilizando seu preparo para o concurso de carreira

diplomática. Neste mesmo dia, lançou-se o *Programa Nacional de Direitos Humanos II* que estabelecia medidas para combater atos discriminatórios (DIAS, 2014).

As referidas medidas foram atos propulsores, ainda que insuficientes, para iniciar o combate à discriminação e minimizar a disparidade educacional existente entre negros/as e brancos/as. Como resultado das contestações dos movimentos negros, ações afirmativas se deram em âmbito educacional, pois no ano de 1997 surgiu os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental. Um dos volumes deste documento – que regia a matriz curricular das instituições educacionais de Ensino Fundamental de todo o país – era destinado à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (DIAS, 2014).

Apesar dos PCN's serem destinados ao ensino fundamental, a primeira edição – publicada no ano de 1995 – do documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” menciona, em um dos seus itens que “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” (BRASIL, 2009, p. 13). Cabe ressaltar também que o Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998 (BRASIL, 1998) determinava que; a pluralidade étnica, religiosa, social, de gênero e cultural dos sujeitos da educação infantil estivessem presentes nas instituições educacionais, como meio de favorecer “[...] a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 9). Este documento, embora sutil, apresentava certa preocupação na inserção das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas e nas relações sociais nas instituições.

Outra ação significativa, de grandes proporções relatadas pela autora (DIAS, 2014) foi o acordo realizado com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), proporcionando diversas ações educativas. Uma delas se deu por meio do apoio para cursos pré-vestibulares realizados por organizações negras (DIAS, 2014).

Na eminência de acontecer a III Conferência Internacional Contra o Racismo, a Xenofobia e outras formas correlatas de intolerância, em 2001, momentos conflituosos marcaram o não cumprimento do governo federal da agenda acordada com as expectativas dos movimentos negros. Entretanto, Dias salienta que após sua realização houve um fortalecimento da agenda de políticas afirmativas visando a igualdade étnico-racial (DIAS, 2014).

Em 2003, mudanças que marcaram a história da educação das relações étnico-racial ocorreram. No dia 9 de janeiro de 2003 foi sancionada, pelo então presidente Luís Inácio a Lei n.10.639. Esta alterou a LDB e inclui os artigos 26-A que determina a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, modificando também o artigo 79-B que decreta que o dia 20 de novembro faça parte do calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra (DIAS, 2014).

O dia 21 de março é marcado como o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial – este foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU). No ano de 2003, nesta data, criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, ou seja, estava sendo inaugurado um órgão específico para tratar das políticas de questões étnico-raciais, dentro da estrutura do governo federal (DIAS, 2014).

O Conselho Nacional de Educação (2004) aprovou as Diretrizes *Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, o referido documento regulamentou a alteração da LDB e norteou os sistemas educacionais em relação à aplicação. O diferencial deste texto legal é a inclusão da educação infantil, que não havia sido mencionada pelo Artigo 26-A (DIAS, 2014).

Ainda, neste mesmo ano, institucionalizaram-se alguns espaços para que ocorressem atuações em políticas, denominadas promoção da igualdade racial¹³. Dias (2014) relata que em julho de 2004 criou-se a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ministério da Educação (MEC). No ano de 2011, acrescentou-se a essa secretaria as políticas de educação especial, portanto, este órgão passou-se a ser denominado SECADI.

Dias (2014) explanou que em 2004, foram realizados aproximadamente 20 fóruns estaduais em todo o território brasileiro. Tendo como pauta a discussão em torno da desigualdade étnico-racial no cotidiano escolar. O evento tinha como finalidade inserir nas agendas de gestores/as públicos e dos/as profissionais de educação, a conscientização da presença do racismo na sociedade e em instituições

¹³ Como já explicitado no capítulo anterior, as políticas e promoção igualdade são “[...]endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade etnicorracial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 18).

educacionais, bem como munir os/as presentes no evento de estratégias reflexivas e conhecimentos propiciando o combate de ações discriminatórias nos espaços educativos.

Para além do que foi posto o evento em questão teve como objetivo, ainda, discorrer sobre a implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDB, e apresentar o mapeamento de experiências de êxito que garantiram a inserção e a permanência de alunos/as negros/as nas escolas. Para compor estes fóruns, contou-se com a participação das Secretarias de Educação de estados e municípios, Conselhos de Educação, organizações do Movimento Negro, das regiões em que eram realizados, e alguns/mas acadêmicos/as (DIAS, 2014).

Nos anos de 2005, 2009 e 2013, o Governo Federal realizou, respectivamente, a primeira, segunda e terceira Conferência Nacional para a Igualdade Racial. Dias (2014) discorre que, nas três edições do evento, houve destaque em relação as propostas que se referiam à educação (DIAS, 2014).

No ano de 2006, instituiu-se a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara). Este órgão que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC) possui um caráter técnico cuja finalidade é acompanhar, avaliar e analisar as políticas públicas que são voltadas para o cumprimento das determinações das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (no caso do Ensino Fundamental e Ensino Médio) (BRASIL, sem data).

No ano de 2008, a LDB sofre mais uma modificação, com a Lei n. 11.645/08 alterando novamente o artigo 26-A. A discussão em torno da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos educacionais é estendida para as questões indígenas também. Portanto, em relação, especificamente, a Lei n. 10639/03, Dias (2014) afirma que,

[...] em termos legais ela não se refere mais ao Artigo 26-A, pois foi revogada em 2008, por isso, é sempre mais adequado tratarmos dessas mudanças considerando que elas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, sem nos concentrarmos em qual é o número da lei que fez essa alteração (p. 33).

Entretanto, cabe ressaltar a menção à Lei nº 10.639/03, quando se deseja citar a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos

escolares. Como foi descrito no decorrer deste capítulo, a referida legislação é resultado de luta por parte do Movimento Negro. No entanto, é uma importante conquista no âmbito educacional, pois é considerada um marco na história da educação das relações étnico-raciais. Embora, reconheçamos a importância em localizá-la legalmente, é compreensível quando se faz referência apenas a esta Lei em específico, porque seu texto é sustentado, não só por determinações jurídicas, mas também pela história de negros e negras que lutaram por uma educação antirracista, almejando uma sociedade justa e igualitária.

Na direção de promover o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira, bem como institucionalizar a Lei 10.639/2003 em todas as instituições educacionais, a fim de garantir condições adequadas para o seu desenvolvimento pleno como uma política de Estado, em 2008 o Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por meio da portaria interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605 de 20 de maio de 2008, elaborou a *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003*(BRASIL, 2008). Um dos eixos estratégicos do referido plano, estabelecia uma política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores/as, afinal a legalização da educação das relações étnico-raciais trouxe a necessidade de se inserir esta temática nos cursos de formação de professores/as, seja ele inicial ou continuada, tendo em vista que,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não foram devidamente incorporadas nas políticas de formação até o momento, restringindo-se a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais (BRASIL, 2008, p. 29).

Ainda em 2008, foi estabelecido o *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra* nas instituições Federais e Estaduais de ensino superior (UNIAFRO). O Ministério de Educação visava dar assistência financeira para as instituições de educação superior, para que fossem elaboradas ações de formação inicial e continuada de professores/as da educação básica, bem como na elaboração de materiais didáticos específicos que abordassem a questão de respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, para proporcionar um ambiente educacional

livre das discriminações raciais (DIAS, 2014).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação – ação preparatória para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 – Dias (2014) relata que o Movimento Negro, pesquisadores/as e demais atuantes no tema da diversidade, conseguiram garantir um eixo específico para discutir questões sobre *Inclusão e diversidade na Educação Básica*, que gerou a Meta 7. Esta tem como principal finalidade propiciar qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como melhorar o fluxo escolar e no processo de aprendizagem, visando atingir as médias para o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014a).

A referida meta possui 36 estratégias de atuação, uma delas é a 7.25, relacionada com História e a Cultura afro-brasileira e indígena. Esta estratégia visa

Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil (BRASIL, 2014b, s/p).

No ano de 2012, por meio da lei n. 12.711/2012, garantiu-se 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos/as do ensino médio oriundos de instituições públicas – conhecida como “Lei de cotas”, esta garante vagas para negros/as nas instituições de ensino superior. Outra política significativa na direção de minimizar a desigualdade racial foi o estabelecimento de 20% das vagas de concursos públicos a pessoas que se declaram preto/a ou pardo/a. De acordo com Dias (2014), o Brasil,

Tem tratado das desigualdades raciais, ainda que de modo tenso, vagaroso, com idas e vindas, o que gera uma ambiguidade: ora temos um Estado que reconhece essa desigualdade, ora um Estado que deslegitima as reivindicações do MN ao não admitir sua urgência e centralidade. Há um conflito permanente nesse campo, porém, com indicativos de que o reconhecimento da desigualdade racial está conquistando espaço na medida em que o Estado institui políticas específicas para contribuir com o processo de superação das desigualdades que afetam a população negra (BRASIL, 2014a, p.34).

Tais políticas são denominadas ações afirmativas, e são contribuições significativas para superar o abismo criado entre a população negra e a população

branca. De acordo com o Ministério de Educação (MEC), as ações afirmativas consistem em um

[...] conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente [...] o objetivo das ações afirmativas é eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc. [...]. As ações afirmativas são preventivas e reparadoras no sentido de favorecer indivíduos que historicamente são discriminados (BRASIL, s/ano, s/p).

Apesar dos avanços e das medidas tomadas, estas só aconteceram devido as lutas e reivindicações por parte do Movimento Negro e, embora tenham causado impactos positivos, ainda não foram suficientes para erradicar a desigualdade racial, tampouco garantem uma sociedade igualitária, justa e isenta de toda e qualquer discriminação.

Ainda que os dados e informações apresentados até aqui foram de âmbito nacional, seu reflexo se deu, também, nos estados federativos e municípios. A seguir, iremos localizar o estado do Paraná e, mais especificamente, a cidade de Curitiba, que é o município foco de nossa pesquisa.

2.3 UM “ESTADO SUPERIOR” E A “CAPITAL EUROPEIA”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PARANAENSE E CURITIBANA

Antes de tratarmos do Estado do Paraná, e mais especificamente o município de Curitiba, cabe situar o fenômeno que estava ocorrendo em âmbito nacional, mais precisamente na consolidação do regime republicano no Brasil. Este período estava associando o processo de reorganização econômica às estratégias de adequação populacional e os processos produtivos (CRUZ, 2012). De acordo com Thomas Skidmore (1991) a ideologia do branqueamento “[...] permeou a retórica de políticos, filósofos sociais e mandarins literários nos últimos cem anos” (SKIDMORE, 1991, p. 5), sendo assim, a opção por um determinado tipo étnico-racial nacional começava a ser uma preocupação de governantes e intelectuais (CRUZ 2012). Visando uma “sociedade superior” o futuro brasileiro era assim descrito,

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social, e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá no Brasil seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1964, p. 80 *Apud* SKIDMORE, 1991).

Foi neste contexto de ideal de branqueamento nacional que se atrelou uma política de imigração, como forma de articular o liberalismo político e econômico (CRUZ, 2012). Dentro dessa lógica de amplitude nacional, houve uma dinâmica de produção de identidade estadual, e é nesse processo que surge no estado do Paraná, o paranismo¹⁴.

A identidade do Estado do Paraná, de acordo com Marcilene Garcia de Souza (2010), foi construída segundo o modelo europeu de nação. Valorizando uma perspectiva estrangeira com base em grupos que chegaram ao Brasil para trabalhar, de maneira assalariada, no início da República (SOUZA, 2010).

No cerne do ideal do branqueamento o/a imigrante europeu/européia estava sendo colocado no centro da construção da identidade do Paraná, consolidando assim a tão almejada “sociedade superior”, afinal o estado paranaense teria conseguido reunir povos de vários países da Europa e poderia então sustentar não só o branqueamento, como ainda a ideia de “democracia racial”, afinal, povos de diversas origens étnicas estariam vivendo “harmonicamente” no Paraná.

Souza (2010) afirma que o grande número de imigrantes europeus contribuía para sustentar a ideia de “sociedade ideal”, garantiria assim maior visibilidade e singularidade para o Estado. A autora ainda acrescenta, que a formação de uma população com povos oriundos de diversas nações europeias, somado a invisibilidade dos/as negros/as na sua história contribuiria para a constituição de uma sociedade “civilizada” mais rapidamente, constituindo assim um modelo de sociedade ideal (SOUZA, 2010).

De acordo com Cassius MarcelusCruz (2012), quando os intelectualistas

¹⁴ De acordo com Cruz (2012) a definição deste conceito se deu apenas em 1927, quando foi criado o Movimento Paranista quando foi formalizado e institucionalizado o Centro Paranista. O autor afirma que o manifesto de deu origem a tal movimento estava fundamentado no positivismo e tinha como intuito a promoção do progresso e da civilização no estado do Paraná, por meio de estímulos ao conhecimento.

paranistas – como, por exemplo, Romário Martins – se remetiam à população paranaense, eles minimizavam a presença negra no estado na direção de valorizar a imigração europeia para sustentar e responsabilizar, estes grupos étnicos, a “evolução étnica” ocorrida no Paraná.

Em 1912 surge a primeira universidade do país, a Universidade Federal do Paraná. Paralelamente a isso, há no estado um surto econômico em torno da erva-mate, colaborando para sustentar a ideia de modernidade da cidade. Souza (2010) relata que um dos maiores desejos dos paranistas era constituir uma ideia de “pertencimento”, a partir de uma identidade construída, contribuindo, assim, para que cada cidadão desejasse fazer parte do povo paranaense, bem como sentisse orgulho de seu “pertencimento” (SOUZA, 2010).

É exatamente nesse processo de construção do sentimento de pertencimento do Paraná que se constrói também a invisibilidade do/a negro/a no estado paranaense. Souza (2010) afirma que, ser paranaense não é necessariamente ser europeu, entretanto quando se analisa os símbolos, as imagens, o ideário paranaense incide-se que tal afirmação é verídica (SOUZA, 2010).

O fator climático na capital paranaense foi um dos fatores que contribuiu para sustentar o rótulo de “cidade europeia”, Souza (2010) afirma que o clima ameno e com um inverno com temperaturas baixas – mas não tão rigorosas como o inverno europeu – quando comparado com outras regiões brasileiras, foi considerado um dos “melhores do mundo” e contribuiu para atrair os/as imigrantes europeus (SOUZA, 2010, p. 72).

A supervalorização do clima curitibano, com a compreensão de que aqui havia uma superioridade técnica e científica, a presença central dos/as imigrantes europeus/éias na constituição da identidade e formação do Estado, contribuíram para que o Paraná recebesse rótulos como “Um Brasil mais Europeu”, “Um Brasil diferente”.

A autora ressalta que dentre os diversos fatores que compõem a análise étnico-racial no Estado, a construção da identidade paranaense teve a influência de posições fortemente defendidas pela elite brasileira daquela época, principalmente em relação a invisibilidade do/a negro/a, o branqueamento e a democracia racial, sustentando a ideia de sociedade moderna (SOUZA, 2010).

Esta concepção de modernização influenciou mudanças no espaço urbano, sobretudo da cidade de Curitiba, auxiliada por esta compreensão de identidade cultural influenciada pela intelectualidade local, pelas ideias nacionais, acrescidas ao meio físico (supostamente mais propenso à civilização), reconhecido como um dos melhores do mundo e de uma mistura racial que privilegiou o imigrante europeu que, por sua vez, teve maior aceitação por parte da elite do país (SOUZA, 2010, p. 4).

O *status* de “cidade de primeiro mundo”, “cidade modelo”, “capital europeia” tão almejado, no imaginário da sociedade, enfim é alcançado na década de 1990.

Isso pode ser percebido, sobretudo quando se observa as ações do poder público no que concerne às estratégias de valorização dos descendentes de europeus na forma de planejamento urbano da cidade nas décadas de 1960 e 1970: nos monumentos, parques e bosques e no material publicitário, assim como os conteúdos encontrados nos livros didáticos. Em todos esses elementos observa-se a invisibilidade da história e da existência da população negra como um elemento que contribuiu para a formação e identidade da cidade de Curitiba (SOUZA, 2010).

A imagem construída de uma cidade europeizada e branca foi projetada para produzir uma determinada história, que nega o passado escravocrata e que privilegia um determinado perfil de urbanização que privilegie e atenda os “requisitos” sociais e étnico-raciais (SOUZA, 2010) almejados por uma classe predominantemente branca, que na ânsia de conquistar um ideal de branqueamento invisibilizava a história, cultura e os movimentos de resistências da população negra.

A valorização e incentivos para os europeus entrarem no país, é proporcional a omissão da representatividade e da história da população negra no estado paranaense. De acordo com Souza (2010) o reflexo dessa diferenciação de tratamento é notório ainda hoje na composição dos espaços públicos, afinal em Curitiba é possível se deparar com ruas, praças, monumentos, parques, bosques que homenageiam os/as imigrantes europeus, como se estes fossem os únicos responsáveis pela cultura e por construírem a história do Estado. Como exemplo desse embranquecimento territorial e da invisibilização da presença do/a negro/a no Estado é o “Festival de Etnias”, que acontece há 40 anos. Neste evento, descendentes de europeus, japoneses, árabes e israelitas, têm garantido um espaço para apresentar sua cultura e arte. O Estado conta também com a realização de várias festas típicas e feiras gastronômicas com o intuito de relembrar e valorizar hábitos culturais desses grupos étnicos. Apesar da aparente diversidade étnico-racial nesses eventos culturais, a população negra ainda não tem garantida sua

participação no “Festival das Etnias do Paraná” (SOUZA, 2010).

A produção, a partir do ideal de “Estado Europeu”, reflete que está no cerne das políticas estatais que almejava a construção de um “Estado Ideal” e de uma “capital europeia”, expressam a partir da negação d/a negro/a, e de sua história, no processo de constituição do estado paranaense e da capital curitibana, sendo estas reproduzida até os dias atuais (SOUZA, 2010).

Apesar do ideário do branqueamento, da valorização da imigração de cidadãos/ãs da Europa, da sustentação de rótulos como “capital europeia”, “cidade modelo” e da invisibilização dos/as negros/as, Cruz afirma a existência

[...] de formação para valorização da cultura negra e da autoestima dos negros eram realizadas em Curitiba. No contexto da Campanha da Fraternidade de 1988, muitos seminaristas negros e brancos ligados às APNs se reuniam para discutir o tema da campanha em diversos espaços da cidade e contavam com a contribuição de ativistas do GRUCON para fazer formação política sobre relações étnico-raciais (CRUZ, 2012 p. 42).¹⁵

O autor afirma, que as organizações de luta e resistência e que de fato representavam a população negra, elaboravam estratégias diversas como forma de atuação como, por exemplo, a preparação de feijoadas em salões paroquiais com o intuito de reunir negros e negras, entre outros eventos cujos temas estavam em torno de temáticas como a *desigualdade racial* (CRUZ, 2012).

No decorrer da constituição dos movimentos negros, sejam eles institucionalizados ou não, a luta e a resistência almejando condições dignas para a população negra, bem como o acesso a uma educação igualitária e justa, estiveram presentes não só em âmbito nacional, mas ainda no município curitibano. O estigma de “cidade europeia” e “capital modelo” foram rótulos, que juntamente com o ideário de branqueamento e o incentivo de imigrantes europeus, contribuíram para a invisibilização da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como para negar a contribuição dos negros/as na construção e constituição do estado do Paraná e da capital curitibana. Apesar da ausência de notoriedade, o Movimento Negro, demonstrou-se preocupado e atuante em prol de uma educação democrática, solidária e respeitosa para com a causa da população negra.

O reflexo deste silenciamento se deu, também, na formação de pequenos/as cidadãos/ãs, tendo em vista que os currículos escolares mantinham a tendência do

¹⁵ APN (Associação de Pastoral Negros); GRUCON (Grupo de União e Consciência Negra).

Estado Paranaense e de sua capital, de omitirem a contribuição dos/as negros/as. Na sequência, abordaremos os impactos causados pelos currículos, na tentativa de esconder as contribuições da população negra de seus/suas alunos/as e crianças.

2.3.1 O enaltecimento da cultura europeia no currículo educacional no município de Curitiba

A concepção de uma cidade modelo estava presente também nos currículos escolares, de acordo com Valéria Milena Rohrich Ferreira (2010), uma relação entre a concepção de “cidade modelo” e currículo escolar. A autora relata que a partir da década de 1990 e no início do século XXI, foram disponibilizados para as escolas materiais curriculares que valorizaram a construção de um modelo ideal de cidade e de cidadão/ã curitibano/a. Constituíam-se, então, uma relação entre o projeto de cidade modelo e o currículo a ser trabalhado com as crianças, pois a finalidade era desenvolver nelas uma identidade curitibana branca e europeizada hipervalorizada, de modo que sentissem orgulho de seu pertencimento e de sua cidade (FERREIRA, 2010).

Segundo Ferreira o currículo básico, para o Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino – elaborado em 1988 – apresentava conteúdos cuja pretensão era fazer com que houvesse uma modificação social, na direção de desenvolver hábitos, posturas e costumes típicos de populações europeias. Estes apareciam de maneira explícita, como: “[...] ‘Origem da população de Curitiba’, ou ‘A imigração europeia e oriental’, ou ainda ‘Composição da população paranaense: índios, africanos, portugueses, espanhóis, outros imigrantes’” (FERREIRA, 2010, p. 40). Apesar de haver a citação de povos indígenas e africanos, cabe ressaltar que a valorização estava em torno da população oriunda da Europa, e que, provavelmente, citava-se a contribuição dos/as Índios/as e Africanos/as para transmitir como meio de sustentar a falsa ideia de “harmonia racial”.

A autora (FERREIRA, 2010) relata que tais objetivos contribuíram para o processo de aculturação, que enaltecia a história e memórias da cultura europeia e invisibilizava a contribuição histórica e cultural da população negra.

Como meio de sustentar tais concepções, a Secretaria Municipal de

Educação, aderiu a coleção de livros didáticos intitulados *Lições Curitibanas*. Distribuído a todos/as os/as alunos/as da rede municipal, entre os anos de 1995-1997, o uso deste material didático estendeu-se para os anos seguintes. Ferreira (2010) relata que as *Lições Curitibanas* refletiam a concepção única e idealizada da cidade, para tanto,

[...] utilizou-se uma estratégia bastante hábil: qualquer conteúdo curricular que era tratado na coleção, partia de Curitiba ou a ela chegava. Curitiba seria o elemento interdisciplinar que ensinaria ao pequeno cidadão sobre uma determinada Curitiba, as formas possíveis de socialização na urbe, enfim, o modo “correto” de ser curitibano (FERREIRA, 2010, p. 41).

A autora comenta que em uma das seções, não só havia o incentivo, para que as crianças a visitassem e conhecessem os pontos turísticos da cidade, como as ensinava a adquirirem “bons modos”; se portarem para “atender” aos padrões de socialização esperados.

A cidade, nos materiais didáticos, era apresentada de maneira harmônica, “correta” e adequada, um verdadeiro “modelo de cidade desenvolvida”. Ferreira (2010) ainda descreve que nos materiais educativos, havia comparações entre a “cidade modelo” e outras, sugerindo que as demais cidades seguissem seu exemplo (FERREIRA, 2010).

A representação da escola, de acordo com a descrição de Ferreira (2010), se dava de maneira organizada, situada em um bairro de classe média. O cenário apresentado no livro didático, em sua maioria, era do “[...] cotidiano europeu de aproximadamente um século atrás sendo que crianças apareciam com trajes típicos alemães. Poloneses, ucranianos [...]” (FERREIRA, 2010 p. 42), ou seja, representando culturas que eram valorizadas pelo projeto da cidade e a identidade a ser consolidada.

Para além das *Lições Curitibanas*, outro projeto que também tinha o objetivo de formar crianças curitibanas, a partir de um determinado padrão, foi o jornal *Curitibinha*, entregue mensalmente a todas as crianças, do ensino fundamental, da rede municipal entre os anos de 1995 e 2000 (FERREIRA, 2010). De acordo com a autora, ao analisar a coleção, constatou-se “[...] que muitos dos temas abordados nas edições dos jornais coincidiam com os desenvolvidos pelo projeto da cidade e com a ênfase ambiental” (FERREIRA, 2013, p. 42).

O enaltecimento do/a branco/a, o incentivo à imigração europeia, e os rótulos

atribuídos de “estado europeu” e “cidade modelo”, entre outros, no decorrer da construção da identidade, tanto do estado do Paraná e do município de Curitiba, contaram com incentivo político para ser, não só constituído, mas também disseminado entre a população. Apesar da especificidade em cada época, constatam-se mudanças e permanências ao longo do tempo, contribuindo para a solidificação da europeização no município de Curitiba e, conseqüentemente, esconder a história, a cultura e as contribuições da população negra na construção do estado e mais especificamente da cidade.

Contrário a essa omissão do/a negro/a, houve na cidade curitibana a intervenção do Movimento Negro. De maneira articulada, identificava e intervia, na medida do possível, trabalhos em torno das desigualdades étnico-raciais, com a finalidade em conscientizar a população, sobretudo a negra, sobre a construção da identidade curitibana pautada nas diferenças raciais.

2.3.2 O Movimento Negro de Curitiba

De acordo com Souza (2010) o centenário da abolição, em 1988, foi um marco para a reorganização do Movimento Social Negro (MSN) de Curitiba. O Brasil estava vivendo o fim da ditadura e as campanhas intituladas *Diretas Já* e *pré-campanha eleitoral* para Presidente da República, colaboraram para que o MN de Curitiba organizasse estratégias para sua composição (SOUZA, 2010).

No ano de 1985 fundou-se o *Grupo Arte Negra*, em 1979 surgiu o *Grupo de União e Consciência Negra* (Grucon), já o *Agentes de Pastoral Negros* (APN's) foi criado em 1988. Foi através do Grucon, que muitas formações de valorização da história e cultura da população negra, bem como “[...] da autoestima das/dos negras/as eram enfatizadas nos diversos espaços da cidade de Curitiba [...]” (SOUZA, 2010, p. 206), esses momentos de discussões e formações, colocavam como centro, a questão das crianças negras, das mulheres negras bem como da saúde da população negra como um todo (SOUZA, 2010).

A autora explicita que muitos/as participantes das primeiras organizações constituídas – citadas anteriormente – contribuíram para a fundação da Acnap – *Associação Cultural de Negritude e Ação Popular dos Agentes de Pastoral Negros*.

Na década de 1990 outros grupos, cujo intuito era problematizar a situação da população negra curitibana, surgiram na cidade. Dentre eles há o *Instituto Afro-Brasileiro*; a organização *Baluarto Negro* que discutia a questão das mulheres negras; a entidade *IlúAiêOdara* que enfatizava as questões de religiosidade afro-brasileira (SOUZA, 2010).

A Acnap deu origem a outros grupos, sendo estes de cunho cultural como: *Escolhidos a Dedo* que desenvolviam atividades de valorização da estética negra; o *Xirê* que através da dança, da música e do teatro valorizavam a cultura negra; o grupo *Ka-Naombo*, tendo como público alvo crianças e adolescentes negros/as faziam uso da dança e da arte para propiciar uma construção de identidade negra positiva (SOUZA, 2010).

O importante desempenho da Acnap, está presente na atualidade, tendo em vista que essa organização mantém projetos de cunho social e que contribuem para que negros e negras entrem nas universidades públicas. Esta entidade também organiza eventos de valorização da estética negra, como por exemplo; o *Concurso Miss Palmares*, que reuniu aproximadamente 800 pessoas em Curitiba. Foi, ainda, nesse período – na década de 1990 – que surgiram lideranças do Movimento Negro Unificado (MNU), o MNU do Paraná “[...] organizou a preparação do *I Encontro Nacional de Entidades Negras* (ENEN) [...]” (SOUZA, 2010, p. 206) que ocorreu em 1991, em São Paulo (SOUZA, 2010).

A década de 2000 é marcada pelo surgimento de novas organizações negras em Curitiba. Logo após a conferência de Durban, surge, em 2003, o *Instituto de Pesquisa da Afrodescendência*(IPAD-Brasil). Coordenado por Marcilene Garcia de Souza (Lena), esta organização atua em projetos de inserção de negros/as na educação e no mercado de trabalho, assim como na formação de educadores/as e lideranças sociais cujos temas estão em torno da valorização da História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil. Por meio de parcerias, essa instituição contribui, ainda, para o fortalecimento de Ações Afirmativas, auxiliando na inserção da juventude negra nos espaços de educação superior (SOUZA, 2010).

Há, ainda a criação do *Instituto 21 de março*, com projetos que tinham como intuito atuar na área dos direitos humanos e crimes de racismo. Surge, também o *Instituto Brasil e África* (IBAF), que desenvolve trabalhos na área de cultura ou em projetos de cunho social, não só de Ações Afirmativas (no ensino superior), mas

também de residências populares, racismo no futebol, entre outros. Para além de todos que foram citados, foi fundada a *Rede de Mulheres Negras*, cuja área de atuação é a saúde da população negra e nas questões de gênero (SOUZA, 2010).

No decorrer do tempo é possível identificar que a educação do/a negro/as foi marcada por avanços e retrocessos, afinal, em todo o tempo houve a forte presença de pressões, cobranças e lutas do Movimento Negro. A negligência e a marginalização da educação da população negra por parte do Estado refletem em lacunas no atual sistema educacional brasileiro gerando defasagem na formação de cidadãos/as negros/as e consequentemente no seu desenvolvimento social. Por óbvio o racismo que ainda persiste na sociedade brasileira também corrobora para tais resultados.

Apesar das existências de políticas públicas que beneficiem e reparem a população negra, ainda que minimamente, estas não foram medidas criadas espontaneamente pelo Estado, e os efeitos maléficos dos tempos escravocratas ainda são perceptíveis.

Sem a pretensão de fazer anacronismo, como já dito, a história brasileira demonstra que o Movimento Negro esteve sempre atuante no campo da educação, mas cabe ressaltar, que no decorrer dos anos é possível identificar mudanças e permanências no acesso das crianças negras no sistema educacional brasileiro – antes mesmo deste receber tal nomenclatura.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo trataremos de discutir a formação de professores/as da educação infantil, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Para tanto, faremos algumas considerações sobre a formação de professores/as no Brasil, apresentando, ainda que de maneira breve, alguns conceitos sobre a formação de professores/as. Em seguida, discorreremos acerca do levantamento bibliográfico realizado no sentido de situar estudos das relações étnico-raciais, cujo intuito foi nos aproximarmos da temática de maneira mais geral. Serão esplanadas pesquisas que tratam da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores/as da educação infantil.

Como nosso objeto de estudo é a formação de professores/as da educação infantil, explicitamos aspectos em torno da educação infantil sob a perspectiva das legislações brasileiras, bem como apresentar a formação de professores/as atrelada à educação das relações étnico-raciais.

3.1 UM BREVE RELATO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA HISTÓRIA DO BRASIL

A discussão sobre a formação de professores surge de maneira explícita após o período da independência do Brasil, cogitando a possibilidade de organização da instrução popular. De acordo com Dermeval Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores se deu, principalmente, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída em 15 outubro de 1827. O Artº 4, da referida Lei, define que “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (BRASIL, 1827). Esta Lei determinava que os/as professores/as deveriam estar capacitados para lecionarem a partir do método mútuo nas capitais das províncias, onde houvesse uma concentração maior de pessoas. Apesar da

exigência do preparo didático, a Lei não faz menção à questão pedagógica especificamente.

No ano de 1884 houve a promulgação do Ato Adicional de 1834. Saviani (2009) afirma que tal ato, determinou que a instrução primária ficasse sob responsabilidade das províncias. Estas tiveram a pretensão em adotar, para a formação de professores/as, o modelo que vigorava nos países europeus, ou seja, a criação de Escolas Normais na província do Rio de Janeiro, a primeira a instituir Escola Normal do país, no ano de 1835 em Niterói.

O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais se deu, a partir do ano de 1890, por meio do estabelecimento da reforma da instrução pública de São Paulo. Esta foi marcada por dois aspectos; o primeiro, relacionado com o enriquecimento dos conteúdos curriculares, enfatizando os exercícios das práticas de ensino; o segundo, elaborado pela reforma, consiste na criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. De acordo com Saviani (2009) esta foi a principal inovação proporcionada por esta reestruturação. O autor coloca que ao assumir,

[...] os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

A reforma ocorrida na capital, além de se estender para as principais cidades do estado de São Paulo, tornou-se referência para os demais estados do país. Estes enviavam seus/suas professores/as para São Paulo, a fim de observarem e estagiarem nas escolas paulistas, expandindo assim, o padrão da Escola Normal desse estado para todo o país (SAVIANI, 2009).

Apesar de a Escola Normal ter se fixado e se alastrado pelo país, este fenômeno não gerou avanços significativos, pois a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, ainda estava em vigor. Foi, então, que surgiu uma nova fase, o estabelecimento dos Institutos de Educação cujo objetivo era propiciar um espaço para cultivar a educação, considerando-a não apenas como um objeto de ensino, mas também de pesquisa.

Nessa perspectiva, as duas principais instituições foram o Instituto de Educação do Distrito Federal configurado e implantado por Anísio Teixeira no ano de 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo,

instituído por Fernando de Azevedo em 1933. De acordo com Saviani (2009) a partir do decreto n. 3.810 em 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a transformar a Escola Normal em Escolas de Professores/as,

[...] cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, Leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) práticas de ensino, realizadas mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionava como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) institutos de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145 - 146).

Nesta direção, Saviani (2009) coloca que os Institutos de Educação foram elaborados e organizados objetivando incorporar as exigências da pedagogia, com isso, firmarem-se como um conhecimento de cunho científico. O caminho trilhado partia em direção a uma consolidação do modelo pedagógico-didático de formação de professores/as, permitindo assim, preencher as lacunas e distorções presentes nas antigas Escolas Normais.

Tanto o Instituto de Educação do Distrito Federal, quanto o de São Paulo, passaram a pertencer ao nível universitário, tornando-se assim, base dos estudos superiores de educação dando suporte para que os cursos de formação de professores/as se organizassem para as escolas secundárias.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foi organizada a partir do decreto de Lei n. 1.190 em 4 de abril de 1939, sendo esta, referência para as demais instituições de nível superior do país. Segundo Saviani (2009), este mesmo decreto contribuiu para a composição do modelo que ficou conhecido como, “esquema 3+1”. Neste modelo, os primeiros anos tinham o intuito de preparar os/as professores/as em relação às disciplinas específicas, enquanto um ano era destinado para a formação didática.

Para além das licenciaturas, Bernardete Gatti (2010) explicita que esse modelo se aplicou também ao curso de Pedagogia, sendo regulamentado no ano de 1939, com pretensão de formar bacharéis especialistas em educação, além de professores/as para as Escolas Normais em nível médio. Os/as formados/as tinham

a possibilidade, também, de lecionarem algumas disciplinas para o ensino secundário.

No ano de 1946 aprovou-se o decreto-lei nº 8.530 de âmbito nacional, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal. Nesta nova estrutura, tanto os cursos normais quanto os de nível secundário foram divididos em dois ciclos; o primeiro denominado ciclo ginasial, e o outro, colegial.

Com a ditadura militar no ano de 1964 algumas adequações surgiram no campo educacional. Neste período sancionou-se a Lei n. 5.692/71 alterando o ensino primário e médio - modificando sua nomenclatura para primeiro grau e segundo grau - o que gerou a extinção das Escolas Normais. De acordo com Saviani (2009) a habilitação específica para o magistério foi dividida em duas modalidades. Uma tinha a duração de três anos, e habilitava os/as estudantes a lecionarem até a 4ª série, a outra ocorria em quatro anos habilitando até a 6ª série do 1º grau. Para além dessas modificações, a formação de professores/as ao antigo ensino primário reduziu-se “[...] a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p.147). Tal situação problemática desencadeou o lançamento de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), entretanto, não houve nenhuma política de aproveitamento dos/as professores/as formados, além de ter sido um programa de pouco alcance.

Em relação ao curso de Pedagogia, foi a partir de 1980 que surgiu um movimento que reivindicava a reformulação desses cursos e os de licenciaturas com o preceito de que a docência deveria ser a base da identidade profissional de todos/as que atuavam no campo da educação.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161, referente à reformulação do curso de Pedagogia, possibilitando que esse forme docentes para lecionarem da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A autora afirma que algumas instituições já estavam seguindo estas orientações – com um caráter experimental – antes que o Parecer nº 161 entrasse em vigor. Entretanto, o esforço maior para se adequar ao Parecer, veio das instituições privadas, pois “[...] a grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis nos moldes da origem desses cursos” (GATTI, 2010, p. 1357).

Por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

Lei nº 9394/96 – aprovada em dezembro de 1996, algumas alterações são propostas tanto para as instituições formadoras, como para os cursos de formação de professores/as. Foi em 2002 que se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, promulgaram-se as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura – estes foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Gatti (2010) explicita que,

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

De acordo com António Nóvoa (1992), a formação de professores/as deve considerar as instituições Educacionais como um ambiente educativo onde, o trabalhar e as atividades educacionais, não sejam ramificadas, mas, que se completem entre si. Outro aspecto bastante relevante, em relação à formação continuada de professores/as, consiste no compartilhamento de experiências e vivências realizadas pelas instituições, criando assim, uma cultura. A formação destes é um dos fatores relevantes em mudanças no campo educacional por meio de transformações de práticas pedagógicas nos espaços educacionais.

No caso da educação das relações étnico-raciais, a transformação é um dos pontos centrais do processo formativo para que as práticas e ações discriminatórias sejam abandonadas pelos/as profissionais, buscando qualidade e equidade nos espaços educacionais. Apesar da obrigatoriedade da inserção dos conteúdos que contemplem as relações étnico-raciais nos currículos, para de fato haver êxito nas ações educacionais, os/as professores/as precisam desconstruir conceitos racistas e compreender a importância de contemplar as relações étnico-raciais, não apenas por força da legislação, mas, sim, pelo comprometimento com uma educação igualitária que vise a formação plena de crianças e estudantes.

Para além das mudanças e transformações que a formação proporcionará, cabe ressaltar que o processo educativo é algo contínuo, ou seja, não se esgota ao final de curso - seja ele de inicial ou continuada. Os/As profissionais precisam acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, estando atentos,

também, às modificações das legislações. O aprimoramento educacional é algo que deve ser arraigado nos/as profissionais de educação, portanto a formação continuada deve acompanhar e comprometer-se com esses profissionais, bem como com a qualidade de sua formação.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

A profissão docente é responsável por disseminar saberes e auxiliar os/as indivíduos em seu desenvolvimento. Tem como cerne, o saber e a justificativa para sua existência fundamentada no compromisso em transformar informação em conhecimento. Carlos Marcelo Garcia (2009) afirma que, neste sentido, para que o compromisso seja firmado e renovado, há a necessidade do/a profissional de educação ampliar, melhorar e aperfeiçoar-se no seu campo de trabalho, mas também como pessoa nesta direção, Garcia coloca que,

Para os docentes no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (2009, p. 8).

A formação continuada de professores/as pode ser compreendida como um mecanismo constante de indagações, questionamentos e procura de possíveis soluções, sendo um processo direcionado de maneira individualizada ou coletivamente. Para isso, faz-se necessário que a formação continuada seja contextualizada no ambiente de trabalho - no caso as instituições educacionais - contribuindo no desenvolvimento dos profissionais por meio de experiências formais e/ou informais e ressignificar o fazer docente.

A formação continuada de professores/as se dá através da construção, e não na mera transmissão do conhecimento, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados nesses espaços devem considerar os/as os saberes, experiências e vivências dos/as docentes. Pois, entende-se que o/a professor/a é sujeito que aprende de maneira ativa e envolvida em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão. Portanto, tal formação, não é algo que se dá de maneira imediata, instantânea, justamente por ser um processo em longo prazo e contínuo, em que se

reconheça que os sujeitos da formação continuada aprendam ao longo do tempo.

Garcia (2009) considera que as experiências são mais eficientes, se estas possibilitarem que os/as professores/as relacionem novas vivências com seus conhecimentos já adquiridos previamente. Para tanto, faz-se necessário que haja uma adaptação visando mudanças. Almeja-se que a formação continuada de professores/as seja,

[...] um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores. (GARCIA, 2009, p. 10-11)

A formação continuada de professores/as deveria estar ligada diretamente com processos de mudanças nas instituições educacionais, sendo o/a professor/a, um/a dos/as responsáveis pela efetivação das modificações curriculares (GARCIA, 2009). Sendo assim, o/a professor/a deve ser reconhecido/a como um/a profissional docente a ser colocado/a no centro do processo de formação continuada, cuja finalidade é reestruturar a cultura e o ambiente educacional corroborando, assim, com um espaço educacional democrático e igualitário.

O/A professor/a deve ser visto/a como um prático reflexivo, ou seja, aquele/a que possui um determinado conhecimento prévio quando se torna um/a profissional de educação e, com o decorrer do tempo, amplia seus saberes a partir da reflexão sobre sua própria experiência. Sendo assim, Garcia (2009) descreve que a formação continuada de professores/as consiste em contribuir para que os/as docentes construam novas teorias e práticas pedagógicas.

Por vezes, o trabalho do/a professor/a acontece no isolamento, sendo privado de compartilhamentos sobre suas práticas, independente se estas foram exitosas ou não. Entretanto, seria adequado que a formação continuada contemplasse o compartilhamento e fosse concebida coletivamente, ou seja, ser um processo colaborativo, contando com todos/as os/as docentes para dividirem experiências e possam aprender coletivamente. Afinal, o processo educativo se dá principalmente da interação com o outro e com as trocas. Entretanto, há necessidade que se reserve um espaço dentro da formação coletiva para o trabalho reflexivo de caráter individual.

Com dimensões diferentes, podendo ocorrer em diversos contextos, recomenda-se que as instituições educacionais avaliem suas práticas educativas, a fim de entrarem em consenso sobre o modelo de desenvolvimento profissional que melhor se adequa às suas necessidades e realidade dos espaços em que atua, considerando as particularidades de sua instituição bem como seus profissionais.

3.2.1 *A identidade docente e o seu desenvolvimento profissional*

Considerando que a formação continuada de professores/as é um processo acontecendo na medida em que o/a docente adquire saberes, experiência e a ciência em relação a suas atividades, sua função no seu ambiente de trabalho, o desenvolvimento de sua identidade profissional é um processo de mudança que o/a acompanha no decorrer dos tempos, e, em tese, melhoraria a profissão docente. Para Garcia,

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evoluiu ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. (2009, p. 11)

Para tanto, ao considerar a identidade docente como algo que evolui e se desenvolve de maneira coletiva e individualmente, esta não é adquirida, mas sim desenvolvida, pois ao sair da universidade o/a professor/a não sai pronto/a, mas sim preparado/a para construir uma caminhada, na certeza que o processo formativo, se constrói de maneira continua ao longo do tempo. De acordo com Garcia a “[...] identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional” (2009, p.12). A sua existência colabora para uma percepção de auto-eficácia, compromisso, satisfação e percepção no trabalho docente.

A identidade profissional dos/as professores/as, consiste em um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de vivências e experiências que parte do pressuposto, de que o desenvolvimento profissional é contínuo, constituindo-se ao longo da vida. Portanto, conceitos errôneos enraizados em nossa sociedade; como o racismo, podem estar imersos na identidade pessoal e profissional destes/as docentes e não podem ser desconsiderados pela formação de professores/as. Ao contrário, são espaços de preparação profissional contribuindo para a desconstrução

de ações discriminatórias, apresentando o “outro lado da moeda” para que a propagação de ideologias racistas, a serem interrompidas, propicie que os/as professores/as incorporem a luta por uma sociedade humanitária e antirracista em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as, António Nóvoa (1992) afirma que as práticas de formação continuada, que são elaboradas em torno dos/as profissionais de maneira individual, podem resultar na aquisição de saberes e técnicas, mas contribuem ao isolamento, além de atribuir uma imagem aos/as professores/as um mero transmissores/as de conhecimento de um saber que foi produzido fora de sua profissão. Sendo assim, as

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, p. 15, grifos do autor)

Por meio dos cursos de formação continuada dessa natureza, que se torna possível garantir o desenvolvimento profissional de professores/as. Então, a importância em valorizar modelos de formações que preparam professores/as que assumam responsabilidades no seu próprio desenvolvimento, e que sejam sujeitos ativos à implementação de políticas educativas.

Há necessidade em investir positivamente nos saberes do/a professor/a (conceituais e teóricos), tendo em vista que, as dificuldades da prática docente não são apenas instrumentais.

Diante das situações, por vezes conflituosas do cotidiano educacional, em que os/as professores/as estão submetidos, estes/as profissionais obrigam-se a tomarem decisões em situações complexas, incertas em que há a presença de divergência de valores (NÓVOA, 1992).

As circunstâncias, que os/as professores/as estão submetidos a enfrentar nos espaços educacionais, são peculiares, exigindo que eles/elas estejam prontamente preparados/as para responder e agir diante de tais conflitos. Portanto, exige-se que estes/as profissionais estejam devidamente capacitados/as para lidarem com as ações conflituosas do cotidiano educacional, de maneira mais harmônica e educativa possível contribuindo para uma educação de qualidade e equidade sem desrespeitar, tampouco violar os direitos dos/as educandos/as.

Diante do explanado Nóvoa (1992), coloca a necessidade em desenvolver trabalhos visando diversidade de modelos de formação continuada, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e os/as professores/as. Afinal, a formação continuada deve passar por fases como; a experimentação, inovação e por novos modelos de trabalho pedagógico, proporcionando ao professorado uma reflexão mais crítica em relação ao seu desenvolvimento profissional. Por isso, a importância para que estes cursos contemplem processos de investigação articulados com as práticas educativas.

É sabido, que a educação infantil possui especificidades e singularidades – que serão tratadas de maneira mais abrangente posteriormente neste capítulo. Para tanto, as formações de professores/as de educação infantil precisam contemplar aspectos característicos desta etapa.

Em relação aos projetos de formação continuada dos professores/as de educação infantil, Sônia Kramer (2005) afirma que espaços formativos devem proporcionar a reflexão sobre o pensamento acerca dos assuntos pedagógicos que norteiam o atendimento das crianças. Afinal, “Toda proposta pedagógica tem uma história, e a reflexão em serviço sobre suas bases teóricas e os desafios da prática é o eixo dessa história” (KRAMER, 2005, p 220). É preciso questionarmos seu processo de constituição; se sua construção foi realizada coletivamente, e se esta levou em consideração a realidade da instituição e das crianças que ali frequentam.

Para além dessas questões há, também, questionamentos e tensões em torno da natureza sociocultural e educacional que permeiam as discussões nas instituições de educação infantil e também no campo das políticas públicas, a partir de demandas trazidas pelos movimentos sociais. Diante deste contexto, Kramer afirma que,

As exigências da realidade da educação infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional e nível inferior estão entranhadas em nós esse fazer com a conotação de “cuidar” passou a ser “atividade de mulher”, o que exige pouca qualificação? (2005, p. 221)

Frente ao questionamento, a autora (KRAMER, 2005) coloca que as práticas educativas na educação infantil, por vezes, estão associadas ao papel sexual reprodutivo desempenhado pelas mulheres, apresentando características que remetem aos trabalhos domésticos de cuidado e socialização infantil. Assim, estas

tarefas não são remuneradas, possuindo um aspecto afetivo e de obrigação moral. Embora não seja o foco do nosso trabalho, ressalta-se que esta é uma realidade que está sendo questionada, na direção de garantir às crianças, profissionais de formação adequada para desenvolver atividades pedagógicas de qualidade, bem como reconhecer o trabalho desses/as professores/as.

Devido à condição natural, há uma tendência em relacionar a construção social da mulher com a reprodução. Tal concepção é fortemente combatida pelos movimentos feministas, bem como por intelectuais que contestam a “[...] polarização entre mundo profissional, racional, masculino X mundo informal, irracional, emocional, feminino” (TIRIBA, 2005, p 76). A autora afirma que este contexto, além de separatista e hierarquizador, tem o intuito de apresentar que as atividades femininas naturais também são integralmente sociais. Entretanto, é necessário atentar-se para a concepção do “cuidado”, afinal é nele que se evidencia “[...] as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres” (TIRIBA, 2005, p. 76). A autora relata que esta distinção não é uma particularidade brasileira, pois há uma tendência, da sociedade ocidental, ser patriarcal.

Entretanto, o que tem configurado o patriarcalismo é a importância que a própria sociedade atribui a cada um dos sexos: aos homens são incumbidos as responsabilidades ditas mais importantes, ou seja; relacionadas ao dinheiro, trabalho, carreira e com o que está diretamente relacionado com o mundo público. As mulheres são encarregadas a preocuparem-se com o que teria “menos” importância, ou seja, devem responsabilizar-se com as atividades pertencentes a esfera do privado: organização da casa e de atividades domésticas; o cuidado e higiene dos/as filhos/as e o bem-estar da família. Assim, pode-se afirmar que os homens são responsáveis por coisas, enquanto as mulheres cuidam de pessoas (TIRIBA, 2005).

Esta é uma discussão de suma importância, mas nós não nos aprofundaremos, pois, esse assunto merece um cuidado e atenção maior, porém, cabe ressaltar, que há movimentos de resistência e que questionam o lugar que historicamente a sociedade tem destinado às mulheres.

Essa distinção, de papéis atribuídos aos homens e às mulheres, é refletida na própria constituição do quadro de profissionais da educação infantil, pois sua composição se dá majoritariamente por mulheres. Nesta direção Kramer afirma que,

A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional de carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2005, p. 221)

Diante do explanado, constata-se que a desigualdade está presente na educação infantil. Entre outros fatores, a questão da acessibilidade, a qualidade do atendimento e a questão do gênero – que permeia o imaginário das pessoas – contribuindo para a desvalorização do trabalho dos/as profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Para Kramer (2005) é importante que as instituições de educação infantil contem com a presença feminina, mas, também com a masculina. Pois, ter o gênero como principal quesito – ainda que de maneira inconsciente e socialmente imposto e naturalizado – compromete a qualificação desses/as profissionais - quando o gênero é o principal critério de seleção de professores/as.

Estes quesitos, somados ao baixo prestígio da profissão, resulta em “[...] aceitar pessoas com pouca ou nenhuma remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira” (KRAMER, 2005, p. 222) comprometendo, assim, diretamente a qualidade da educação infantil e o atendimento das crianças.

Apesar da crítica do “cuidar” estar associada apenas às mulheres, a autora (KRAMER, 2005) alerta para a necessidade do cuidar e educar estarem atrelados e constantemente presente nos espaços educacionais, não apenas na educação infantil, mas também ser estendido às demais etapas da educação. É preciso, também, que os cursos de formação de professores/as proporcionem significado e ressignifiquem o papel do/a profissional da educação infantil, localizando-os/as historicamente para que estes/as estejam a par da sua importância, e sejam valorizados/as socialmente e financeiramente, para que estes/as professores/as possam constituir uma identidade profissional positiva, bem como se desenvolvam como docentes.

3.2.2 Impactos da formação continuada no desenvolvimento dos/as professores/as

A formação continuada de professores/as deveria estar atrelada a transformações, pois o desenvolvimento profissional deve procurar promover a mudança dos/as professores/as visando seu crescimento profissional e pessoal, favorecendo o desenvolvimento de práticas valorativas nos espaços educacionais.

De acordo com Garcia (2009), uma atenção especial deve ser dada às crenças dos/as docentes, quando estes/as estão ainda em sua formação inicial. Para Garcia,

As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar. (GARCIA, 2009, p. 15)

Sendo assim, as experiências pessoais podem refletir no desempenho profissional docente. Aspectos como: cultura, família, sociedade, política, entre outros, dependem do ponto de vista de si e do outro. Outros fatores que podem interferir nas crenças sobre como se aprende a ensinar é a origem socioeconômica, étnica-racial, de gênero, religião, entre outros. Diante deste contexto os cursos de formação continuada devem abordar a questão da desconstrução de conceitos racistas enraizados, bem como alertar os/as professores/as sobre ações racistas que, por vezes, estão naturalizadas em suas práticas que comprometem uma educação antirracista, assim como, contribuir para a propagação e perpetuação do racismo.

Para tanto, Garcia (2009) relata que as experiências fundamentadas em conhecimento formal e informal; as crenças em relação às disciplinas que se ensinam e como devem se ensinar; as experiências nos espaços educacionais e de sala de aula – nessa inclui-se as mais diversas experiências vivenciadas enquanto estudante e crianças – contribuem para a formação de um ideário sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do/a professor/a.

Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores, chegando a criar expectativas e

crenças difíceis de eliminar. (GARCIA, 2009 p.15.

As crenças trazidas com os/as docentes, no momento de desenvolver atividades no processo de formação continuada, afetam (in)diretamente a interpretação e valorização que os/as professores/as fazem de suas próprias experiências havendo a possibilidade de reprodução. Para tanto, faz-se necessário que eles/as contextualizem tais experiências, se houver a intenção de reproduzi-las, que haja reflexão levando em consideração o tempo e espaço vivido com o que seus/suas alunos/as estão vivendo, a fim de evitar o anacronismo.

Nesta mesma direção, ao considerarmos a educação das relações étnico-raciais, é preciso dimensionar a importância da desconstrução de conteúdos racistas e discriminatórios que vigoravam nos tempos escolares destes/as profissionais. Necessitam ser fortemente debatidos e desconstruídos, para que de fato, se garanta uma educação de qualidade e de equidade. Um exemplo do que foi posto, podemos citar as literaturas infanto-juvenis, que contemplam a diversidade étnico-racial. Sua existência é tímida se compararmos com as demais produções, mas cabe ressaltar a inserção da educação das relações étnico-raciais por meio da literatura infanto-juvenil. É um movimento relativamente novo se compararmos com décadas anteriores. Diante disso, apenas ressaltamos a importância da reflexão de ações vividas pelos/as professores/as e da importância da ressignificação das ações pedagógicas visando o fim das desigualdades étnico-raciais. Sejam elas nas práticas pedagógicas, nas relações e interações, bem como nas ações.

Ainda em relação às crenças, Garcia (2009) afirma que elas têm contribuído para que as ações dos cursos de formação continuada, não impliquem em mudanças significativas em relação às práticas de ensino dos/as professores/as e, por consequência, no aprendizado dos/as educandos/as e crianças. Portanto, para se ter resultados satisfatórios nos cursos de formação continuada, deve-se compreender como se dá o processo de crescimento profissional dos/as docentes, bem como as condições que auxiliam, e promovem o crescimento dos/as professores/as.

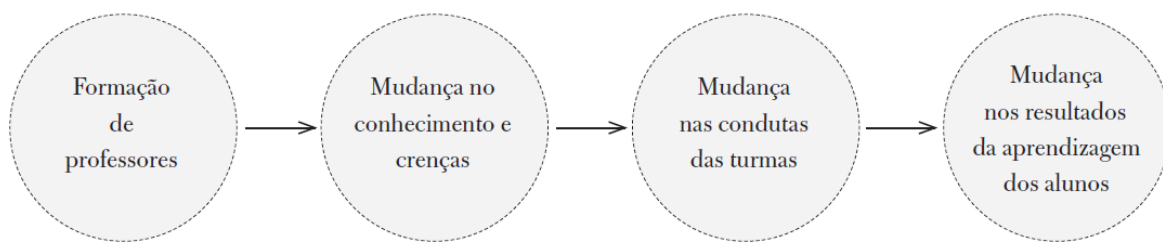


Figura 1: Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente de Marcelo Garcia
Fonte: GARCIA, 2009, 16

Cabe ressaltar que a mudança de crenças não é instantânea, tampouco decorre exclusivamente de sua participação nos cursos de formação continuada. Mas, sim, é a finalização de um processo cujos resultados das modificações, aparecem refletidos em suas práticas educativas. Garcia explicita que,

A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos (GARCIA, 2009, p. 16)

Para gerar mudança de crenças e ampliar os saberes dos/as participantes dos cursos de formação continuada, é preciso pensar no que abordar nestes cursos, e a forma como será feito. Pois, ao tratarmos da educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário considerar que alguns cursistas estão em contato com esta temática pela primeira vez. Portanto, apresentar o histórico da luta da população negra, bem como apresentar dados e mapas da desigualdade racial na direção de apresentar a defasagem racial, presente em nosso país, é um meio de conscientizar e alertar os/as professores/as sobre a importância e necessidade da inserção dessa temática na esfera educacional, mostrando que a disparidade racial, de fato, existe e reflete no desenvolvimento social, econômico e na formação de uma identidade positiva e valorativa dos/as cidadãos/ãs negros/as brasileiros/as.

Para tanto, um dos pontos a ser discutido nos cursos de formação é a relação entre a teoria e a prática, cujo saber serve para organizar as atividades, para que se conheça com mais profundidade os conteúdos, as teorias educativas, bem como as estratégias institucionais. Pois, o combate às ações educativas discriminatórias se dará na medida em que os/as profissionais estiverem munidos de ações e estratégias para efetivação das práticas antirracistas. Nesta direção, a efetivação de ações valorativas na perspectiva étnico-racial, acontecerá se a teoria, o

comprometimento e a prática estiverem atrelados.

Neste contexto, Garcia (2009) sugere que os conhecimentos a serem ensinados nos cursos de formação, considerem o ensino formal, ou seja, derivados de pesquisas acadêmicas, gerando assim, um conhecimento distinto do comum. Entretanto, para que de fato haja modificações relevantes, a partir de dados consistentes nos espaços de educação, estes devem enfatizar trabalhos investigativos, que visem o conhecimento da ação em si, almejando, ainda que implicitamente, a reflexão das práticas. Apesar da contribuição do saber da academia, cabe ressaltar que, considerar as vivências e experiências dos/as professores/as, é trivial, para estar no centro do processo formativo. Mas também, para que a assimilação - desconstrução de conceitos errôneos - sejam viabilizados e ocorram horizontalmente de maneira compartilhada e democrática, e, não de maneira imposta, correndo o risco desses sujeitos criarem aversão ao conteúdo proposto, perdendo o protagonismo da formação de professores/as.

Estar a par das pesquisas desenvolvidas pela academia, em especial em torno da educação das relações étnico-raciais, pode auxiliar na identificação das práticas discriminatórias, bem como auxiliá-los/as a desenvolverem práticas valorativas, e que promovam a igualdade racial.

3.3 MAPEANDO TRABALHOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os trabalhos que se debruçaram a investigar a educação das relações étnico-raciais ganharam grande notoriedade a partir da promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), entretanto, cabe ressaltar que os estudos que estão em torno desta temática, ainda são relativamente escassos na EI quando comparados com outros campos investigativos dessa etapa.

Há que se ressaltar, que há um movimento, desde meio da década de 90, em torno das relações étnico-raciais na infância. Existem estudos que se propuseram a pesquisar esta temática em prol da garantia plena do direito as crianças. As pesquisas que abriram este campo, foram os trabalhos de Eliete Godoy (1996),

Eliane Cavalleiro (2007)¹⁶ e Lucimar Rosa Dias (1998).

Godoy (1996) identificou que as crianças de cinco a seis anos de idade possuem percepções raciais, descrevendo a si próprias e seus pares a partir da cor de pele. Os/as pequenos/as investigados/as referiam-se ao fenótipo como uma característica principal, identificando que as crianças, mesmo pequenas, reconhecem a diversidade racial. A autora ainda identificou um desconforto das crianças negras nos momentos em que precisavam verbalizar seu pertencimento étnico-racial, inferiorizando seu pertencimento racial e procurando assemelhar-se às características das crianças brancas.

Cavalleiro (2007) denuncia a questão do preconceito e da discriminação racial na infância. Por meio de observações e acompanhamentos das práticas educativas das crianças, professoras e familiares, bem como do convívio social, familiar e educacional, a pesquisadora constata, que os/as docentes investigados/as apresentaram dificuldades em identificar ações conflituosas das crianças, em torno das questões étnico-raciais. Identificou também que as crianças estão a par da diversidade étnico-racial e por vezes interiorizam ideias preconceituosas a partir das características fenotípicas. Nesta direção, o silêncio dos/as professores/as em relação a diversidade étnico-racial, corroboram para o propagação e solidificação do racismo nos espaços educacionais.

Sinalizando a existência da discriminação racial entre as crianças, essas pesquisas pioneiras constataram a disparidade étnico-racial no universo infantil e tornaram-se base para trabalhos posteriores. Na sequência, apresentaremos um levantamento bibliográfico considerando os trabalhos que foram produzidos a partir da educação das relações étnico-raciais – de maneira mais geral.

O levantamento bibliográfico teve a finalidade de levantar quais são as produções acadêmicas – teses, dissertações e artigos acadêmicos – em relação às questões étnico-raciais considerando a formação de professores/as, educação infantil e políticas de formação continuada. Este levantamento teve como principal intuito termos um primeiro contato com a temática, bem como dimensionarmos os trabalhos que se debruçaram sobre as questões étnico-raciais que se aproximavam de nosso trabalho. Para tanto, foi considerado o tratamento que estes materiais têm dado, em relação ao nosso objeto de estudo, na direção de nortear e auxiliar nosso

¹⁶ Apesar de referenciamos o ano de 2007 de seu livro, cuja gênese foi sua dissertação de mestrado, o ano de publicação de sua pesquisa é 1998.

trabalho. Após essa aproximação aos trabalhos realizamos uma seleção daqueles que mais se aproximaram da nossa pesquisa que posteriormente apresentaremos neste mesmo capítulo.

Considerando que a revisão bibliográfica possui um caráter seletivo, estamos cientes de que, este trabalho não reuniu as produções em sua totalidade também porque julgamos que determinadas pesquisas são mais pertinentes em relação a outras, tendo como ponto referencial as relações étnico-raciais e a formação de professores/as de educação infantil.

Operamos em apenas bancos de busca nacional, Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de evitarmos a duplicidade de publicações, pois há uma probabilidade de teses e dissertações transformarem-se em artigos de revistas e anais em congressos. Para captar os artigos em torno do campo da EREER usamos a plataforma *Scielo*.

O trabalho inicial centrou-se nas bases de dados eletrônicas, cujas teses e dissertações foram encontradas, primordialmente, no Banco de Teses da (CAPES). Este, por sua vez, disponibiliza resumos feitos pelos/as próprios/as autores/as das teses e dissertações defendidas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil, a partir do ano de 1987. Devido ao nosso recorte – que consiste entre os anos de 2010 a 2014 – o banco da CAPES, a princípio, atenderia os critérios estabelecidos.

Entretanto, no momento da nossa pesquisa, notamos que esta plataforma da CAPES estava nos fornecendo trabalhos apenas dos anos de 2011 e 2012, pois estava ocorrendo um processo de atualização de dados. Ao contatarmos a equipe da CAPES, fomos informadas de que eles/as estavam trabalhando na manutenção da alimentação das produções na plataforma no sentido de,

[...] garantir a consistência dos registros, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Desta forma, apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estão disponíveis. Os dados de 2013 não foram disponibilizados e os de 2014 ainda não foram coletados e não tem nenhuma previsão para esta disponibilização. (E-mail enviado em 19 de novembro de 2014, por Larissa Giraldi, analista em C&T, da equipe do banco de teses da CAPES)

A fragilidade do sistema pode ter comprometido diretamente nosso levantamento bibliográfico, tendo em vista, que alguns trabalhos não constavam no banco de informação como, por exemplo, o “Políticas de promoção de igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC” de Thaís Regina de Carvalho (2013), cujo foco da pesquisa se assemelha em alguns aspectos com nosso objeto de estudo. O fato de pertencermos ao mesmo grupo de pesquisa, Núcleo Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal do Paraná NEAB-UFRPR viabilizou para que tomássemos conhecimento dessa pesquisa, entretanto fica a questão quantos outros trabalhos deixaram de ser encontrados e que de alguma forma poderiam ter nos auxiliado?

Acessamos também a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em relação ao banco de busca anterior. Este não possui uma cobertura tão ampla quanto ao que a CAPES oferece, entretanto possibilita que o usuário tenha acesso, por meio de *links*, aos trabalhos em formato completo em suas páginas de origem. Há ainda a possibilidade de se procurar pesquisas em outros idiomas.

Para um levantamento de artigos em periódicos, contamos com as ferramentas de buscas de do *Scielo* (*Scientific Eletronic Library*) online, que se trata de uma biblioteca eletrônica abrangendo uma coleção seleta de periódicos científicos brasileiros. O *Scielo* é uma plataforma que armazena publicações eletrônicas de periódicos nacionais e internacionais, sendo que seus conteúdos estão em torno de três áreas de conhecimentos; humanas, exatas e biológicas.

Sendo assim, para realizarmos a pesquisa bibliográfica, utilizamos os descritores do Quadro 1 como as seguintes palavras-chaves:

Descritores utilizados:	Ações afirmativas; afrodescendentes; cidadania e multiculturalismo; currículo e cultura; criança negra; currículos e relações etnicorraciais; currículo e relações étnico-raciais desigualdade racial; discriminação racial; diversidade cultural; diversidade étnico-racial; Política de formação de professores e relações étnico-raciais; formação de professores e relações étnico-raciais; identidade étnico-raciais; Lei nº10.639; Lei nº 11.645; relação(ões) racial(is); relação (ões) étnica(s).
-------------------------	---

Quadro 1: Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica.
Fonte: A autora (2016)

Os descritores foram baseados e selecionados a partir de uma triagem feita no “Relatório de Pesquisa Bibliográfica Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais”

(2011) produzido por Kerolyn Daiane Teixeira, Solange Aparecida Rosa e coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, e no material “Relações Raciais e educação: o estado da arte” (2013) elaborado por Wilma de Nazaré Baía Coelho e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva, somadas a palavras-chaves que julgamos pertinentes. A opção de abranger um maior número de palavras foi para que pudéssemos acessar um maior número de pesquisas.

Optamos também por utilizar palavras-chave compostas, para evitarmos encontrar uma grande quantidade de trabalhos que não tivessem relação com nosso objeto de pesquisa – em bancos cuja apuração é mais precisa e a quantidade de trabalhos é maior. Como exemplo, podemos citar o que ocorreu no banco da CAPES, pois ao colocarmos a palavra-chave “criança”, foram exibidas 2980 produções. Por ser um número bastante expressivo a busca por trabalhos de relevância para a nossa pesquisa seria exaustiva, afinal, este número engloba áreas que não são do nosso interesse.

Os descritores compostos funcionaram como um crivo, mas mesmo assim sentimos a necessidade de refinar a busca, afinal ao inserir a palavra-chave “criança negra” a plataforma nos informou apenas 21 trabalhos. Embora esse número seja, um número que indique que há pesquisas envolvendo crianças negras, notamos que parte dessas produções estavam voltadas para áreas da saúde, pois se tratavam de pesquisas que abordavam a questão da anemia falciforme. Constatamos também que parte dessas produções se referia a estudos de cunho qualitativo tendo como principal instrumento metodológico a observação, realizada dentro da sala de aula, analisando as práticas pedagógicas, as interações entre os pares, assim como, o discurso presente de maneira (ex)implícita, apontado para a presença do racismo entre crianças pequenas. O resultado da seleção feita a partir dos títulos está no quadro a seguir, separada por banco de dados e por descritores.

Banco de dados Descritores	CAPES	BDTD	SciELO
Ações afirmativas	139	7	21
Afrodescendentes	47	0	7
Cidadania e multiculturalismo	19	0	2
Curriculo e cultura	11	0	16
Curriculo e cultura	612	0	16

Criança negra	21	1	4
Currículo e relações etnicorraciais	3	0	0
Currículo e relações étnico- raciais	2	0	1
Desigualdade racial	34	0	15
Discriminação racial	67	2	18
Diversidade cultural	797	6	94
Diversidade étnico-racial	22	0	5
Política de formação de professores e relações étnico-raciais	7	0	0
Formação de professores e relações étnico-raciais	24	0	3
Identidade étnico-racial	24	1	0
Lei nº 10.639	66	2	10
Lei nº 11.645	15	0	0
Relação(ões) racial(is)	0	0	0
Relação(ões) étnica(s)	0	0	0

Quadro 2: Produções por banco de dados

Fonte: A autora (2016)

Como citado anteriormente, foi preciso realizar um novo afunilamento. Sendo assim, a partir dos descritores citados no Quadro 1 identificamos 1929 pesquisas, entre teses e dissertações e 196 artigos totalizando 2125 títulos. Escolhemos 67 para averiguar, a partir da leitura de seus resumos, a proximidade com nossa pesquisa. Dessa nova etapa de filtragem 58 pertenciam a CAPES (sete teses e 51 dissertações), quatro eram do BDTD (uma tese e três dissertações) e cinco eram artigos do *Scielo*.

Devido a abrangência dos nossos descritores (apresentados no Quadro 1) e do grande número de trabalhos encontrados, realizamos uma nova seleção final a partir dos resumos das produções encontradas, com o intuito de reunir pesquisas que se aproximassem ainda mais com o tema da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores/as da educação infantil que pudessem colaborar com nossa investigação. Os trabalhos foram separados por categorias e estão disponibilizados no Quadro a seguir. Cabe ressaltar, que os trabalhos não necessariamente trataram de formação de professores/as, educação das relações étnico-raciais (ERER) e educação infantil de maneira atrelada.

Gislana do Socorro Monte do Vale. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas.

- Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil. 2012. Ellen de Lima Souza. Mestrado em Educação.
- Tensões Na Construção Das Identidades Quilombolas: A Percepção De Professores De Escolas Do Quilombo De Jambuaçu Moju (PA). 2011. Ana D' Arc Martins de Azevedo. Doutorado em Educação.
- Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como? (2011) Joelma Silva Santos. Mestrado em Estudos de Linguagem.
- Formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. Sandra Maria de Oliveira. Mestrado em Educação.
- Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 2011. Cristina Teodoro Trinidad. Doutorado em Psicologia da Educação;
- Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba - MG e suas contribuições para a formação docente. 2011. Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. Doutorado em Educação.
- Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da legislação

	<p>a pratica docente. 2011. José Pedro Toniosso. Mestrado em Educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação cultural dos professores: desafios na prática docente. 2012. Waldirene Pereira Araújo. Mestrado em Educação. 	
Análise das práticas docentes após curso de formação continuada e ERER.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais / AFROUNEB: experiências narradas em Santo Antônio de Jesus/BA. 2011. Luiz Gustavo Santos da Silva. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. • De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da secretaria municipal de educação de campinas – 2003 a 2007. 2012. Wilson Queiroz. Mestrado em Educação. • Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 2012. Rebeca de Alcantara e Silva. Doutorado em Educação. • PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores. 2011. Renato Lopes dos Santos. Mestrado em Educação. • O ensino da temática racial: formação e práticas docentes na educação escolar. 2011. Valeria Pavao de Souza Palu. Mestrado em Educação. 	5
Total		20

Quadro 3: Relação de trabalhos por categoria.
Fonte: A autora (2016).

Posto isso, dos 1929 trabalhos que foram selecionados inicialmente exatos 20

trabalhos assemelharam-se, em algum aspecto, com o objetivo da nossa investigação. Sendo que destas pesquisas apresentadas no Quadro 2, algumas delas referiam-se a outros termos, como a diversidade cultural e/ou multiculturalismo, não abordando especificamente a educação das relações étnico-raciais. Há trabalhos, que embora tratem da formação continuada de professores/as e a EREER, tiveram como objeto de estudo o ensino fundamental. É o caso da pesquisa de Gizelda Costa da Silva (2012), intitulada “O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira no ensino Fundamental: currículos e práticas docente”. O trabalho de Karina de Araújo Dias (2011) também “A formação continuada para diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis”, o estudo engloba a educação básica e a existência de uma política voltada para a educação das relações étnico-raciais, entre os anos de 1994 e 2010 DE Florianópolis -SC. Esse recorte temporal foi estabelecido pela autora, porque foi no ano de 1994 que sancionou-se uma lei municipal alterando os currículos educacionais.

De acordo com Karina Dias (2011), o Movimento Social Negro de Florianópolis pressionou o governo municipal para aprovar esta lei e foi uma das primeiras legislações comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto a autora afirma que a lei municipal não causou grande impacto nas formações continuadas dos/as professores/as e o que impulsionou uma quantidade maior de cursos ofertados nessa área foi a Lei 10.639/03. Cabe ressaltar que a pesquisa teve como principal intuito averiguar os cursos de formação continuada, não considerando assim as demais atividades de caráter formativo.

Apesar do trabalho de Karina Dias (2011) estar diretamente relacionado com a educação básica e, por conseguinte, abranger a educação infantil, constatamos em nosso levantamento bibliográfico uma ausência de produções em torno de formações continuada para professores/as de educação infantil que abordassem a educação das relações étnico-raciais.

Na categoria “Formação continuada de professores/as e a cultura/diversidade/inclusão” reunimos trabalhos de formação continuada de professores/as e que não contemplam a educação das relações étnico-raciais especificamente. Para isso, criamos a categoria “Formação de professores/as e as Relações étnico-raciais (ERER)”, com a finalidade de agrupar trabalhos cujo eixo

principal fosse a EREER.

Das 20 pesquisas selecionadas, identificamos apenas duas que se dedicaram a investigar a formação inicial dos/as futuros/as professores/as; uma voltada para o curso de Pedagogia e a outra para o curso de licenciatura em História.

Um total de oito trabalhos concentraram-se na categoria “Prática docente e as EREER”, estes eram, em sua maioria, de cunho qualitativo e se debruçaram a estudar as práticas de docentes bem como analisar a hierarquização étnico-racial nas relações entre os/as próprios estudantes, docentes e crianças e nos currículos das instituições educacionais pesquisadas.

A última categoria denominada “Análise das práticas docentes após curso de formação continuada e EREER”, agrupa cinco trabalhos, nestes os/as autores/as se propõem a acompanhar as práticas dos docentes após a realização de um curso de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais.

Foi possível constatar, nesse levantamento bibliográfico, a ausência de estudos sobre formações continuadas tendo como temática as questões étnico-raciais para professores/as da educação infantil.

Essa constatação é preocupante, pois mesmo considerando interferências para a realização do nosso levantamento bibliográfico sinaliza a escassez de pesquisas que se propõem a investigar as relações étnico-raciais e as formações continuadas de professores/as de educação infantil. Como citado no primeiro capítulo, os currículos e os materiais didáticos têm corroborado para propagar as discriminações raciais, portanto ressalta-se a importância em preparar os/as professores/as de toda a educação básica, em especial os/as que são da educação infantil para que estejam amparados com as questões étnico-raciais, respeitando as particularidades desta etapa. Assim os/as professores/as da educação infantil – e dos demais níveis educacionais – dominarão os conteúdos referentes à cultura e a história afro-brasileira, munindo-se com estratégias para desenvolverem práticas valorativas junto às crianças, contribuindo para uma educação antirracista.

Portanto, faz-se necessário que a educação seja um processo contínuo, e que, os cursos de formação continuada para os/as professores/as, seja parte importante das políticas educacionais nos sistemas de ensino, pois, espera-se que tanto profissionais iniciantes, quanto os/as que estão a mais tempo na docência devem ser incentivados para que haja a troca de experiência e de saberes com seus

pares.

Apesar de termos relatado a escassez de trabalhos em torno da formação de professores/as de educação infantil que abordem a educação das relações étnico-raciais, há pesquisadores/as que se propõem a investigar esta temática. Entretanto, ressaltamos que esse movimento ainda é tímido diante das necessidades de pesquisas e da luta por uma educação de qualidade, de equidade e antirracista desde a educação infantil.

Mesmo com poucos trabalhos focando a EI, existem algumas pesquisas que buscaram refletir sobre como a formação continuada pode contribuir para práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

A pesquisa de Lucimar Dias (2007) se propôs a investigar de que modo as professoras da educação infantil assimilam conhecimentos em cursos de formação continuada, que visem uma educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, analisou iniciativas desenvolvidas pelas Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e Secretaria Municipal de Campinas. Como metodologia, utilizou-se entrevistas semi-estruturadas com professoras de educação infantil. Por conseguinte, analisou falas das cursistas, para compreender de que forma o racismo e preconceito se manifestam nas instituições de educação infantil.

Em uma de suas constatações, Lucimar Dias (2007) percebeu que apesar do interesse por parte das professoras em desenvolver trabalhos em torno da temática étnico-racial, elas estavam sujeitas a cometer equívocos conceituais, não por má vontade, mas, sim, resultante de um desconhecimento em relação à temática. A autora afirma, que algumas professoras investigadas, relataram a necessidade e a importância de terem participado de um curso voltado para esta temática. Estas professoras, viram-se em situações complicadas por estarem desprovidas de meios que as auxiliassem a enfrentar situações segregacionistas e para desenvolverem ações educativas antirracistas que foram superadas com o acervo que tiveram.

Diante desse contexto entendemos que as formações continuadas têm o intuito em fornecer oportunidade para que os/as profissionais se aperfeiçoem - enquanto pessoa e profissional estejam preparados/as em atender as demandas dos espaços educacionais. A formação continuada, também, é um espaço que proporciona aos/às participantes uma reflexão sobre suas práticas, permitindo um aperfeiçoamento de suas ações e desconstrução de conceitos errôneos que foram

naturalizados e enraizados na, e pela sociedade.

O trabalho de Camila Fernanda Saraiva (2009) *Educação Infantil na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André* se propôs a investigar dois cursos de formação continuada cuja temática era educação das relações étnico-raciais. Um denominado *Gênero e Raça* partiu de uma iniciativa do próprio município sendo organizado por profissionais da própria rede municipal a partir de necessidades detectadas pelos/as profissionais em torno da temática. Para além da questão étnico-racial, o referido curso contou com a contribuição de pessoas ligadas ao movimento indígena e cigano, contemplando e abordando a diversidade de uma maneira mais ampla. O outro curso *A Cor da Cultura* consiste em um projeto de formação continuada que conta com diversas parcerias realizado em vários municípios brasileiros. Caracterizado pela multiplicação em que um representante da instituição participa da formação e fica responsável por repassar o conteúdo adquirido para os/as demais profissionais da instituição, cada instituição educacional recebe um *kit* pedagógico para desenvolver práticas em torno da questão étnico-racial.

A partir das experiências investigadas a pesquisadora constatou que as formações em torno das questões étnico-raciais devem considerar o envolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as com a temática, contando também com o envolvimento do corpo docente, unidade e desempenho das instituições de todos/as que atuam na instituição educacional. Saraiva (2009) identificou que ambas formações tinham como público alvo professores/as da educação básica, mas não foi contemplado e/ou mencionado as especificidades da educação infantil.

No trabalho *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora* de Carolina da Paula Teles (2010) a autora teve a pretensão de apurar as interpretações e representações sociais sobre as crianças negras – sob a perspectiva de uma professora que atuava na educação infantil – e identificar como estas ações refletem nas práticas pedagógicas da professora investigada.

Articulando as representações sociais e as relações étnico-raciais, a autora teve como principal intuito compreender e apresentar a relevância das ações do cotidiano educacional, bem como seus impactos no desenvolvimento das crianças

negras e não negras. Nessa direção a pesquisadora relata a importância da reflexão das práticas em torno das questões étnico-raciais, para que as ações, planejamentos pedagógicos e organizações dos espaços garantam às crianças negras possibilidades iguais para desenvolverem uma identidade racial valorativa, orgulhando-se de suas características fenotípicas. Ao problematizar e trabalhar com a diversidade as questões étnico-raciais não serão naturalizadas.

Embora a instituição educacional contemplasse e se preocupasse, em certa medida, em representar a diversidade, por meio de livros e dos materiais decorativos, a investigadora constatou uma disparidade de tratamento em relação à menina negra da turma investigada. Para além das atitudes hostis da docente, presenciou-se falas discriminatórias por parte das próprias crianças em relação a colega negra. Há, portanto, a necessidade de conhecer e interpretar as representações sociais, pois estas podem transmitir discriminações raciais enraizadas em nossa sociedade corroborando para a disseminação de atos discriminatórios que são naturalizados nas instituições educacionais.

O trabalho de Fernanda Silva de Oliveira (2011), intitulado *O desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica* se propôs a investigar um currículo que contemplasse as questões étnico-raciais em uma escola integral de Belo Horizonte que atende crianças de 3 a 9 anos que estão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Dentre as docentes selecionadas a participar da pesquisa, duas realizaram um curso de aperfeiçoamento que abordava questões étnico-raciais. A instituição educacional investigada demonstrou-se aberta a trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Tal comprometimento é resultado do investimento em formação continuada para os/as professores/as e refletiu na reorganização dos espaços e do tempo educacional, viabilizando que os/as profissionais tivessem condições de se formar e aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico. A pesquisadora constatou que a participação no curso de formação continuada sensibilizou os/as cursistas e o envolvimento não só dos/as professores/as, mas também de gestores/as e comunidade escolar, produziu um comprometimento e o trabalho conjunto contribuiu para mudanças significativas e modificações nas práticas pedagógicas de toda a instituição educacional.

A autora relata que nem todas haviam participado do curso, os/as

profissionais eram inseridos aos poucos nas discussões e atividades em torno das questões étnico-raciais. Para tanto, havia uma professora referência que trabalhava em conjunto com as demais professoras regentes, tal estratégia possibilitou a realização dos trabalhos pedagógicos de maneira sistemática.

Um dos principais diferenciais para o sucesso da implementação das relações étnico-raciais na instituição pesquisada, foi o incentivo da gestão, a participação nos cursos de formação de professores/as e de toda a comunidade escolar em palestras, seminários e a disponibilidade de materiais.

Diante do que foi posto, cabe ressaltar que o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais precisa ir além do envolvimento individual e pessoal, apesar de ser importante, é necessário que as instituições empenhem-se para abordar e inserir esta temática nos currículos, sendo assim ressaltamos a importância dos cursos de formação de professores de educação infantil abordarem as questões étnico-raciais para que os/as professores/as de educação infantil possam trabalhar com esta temática, problematizar ações discriminatórias, desconstruir conceitos enraizados, bem como agir de maneira coerente ao se deparar com ações discriminatórias nas relações entre as crianças.

3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS VIGENTES

A história da educação infantil como 1ª etapa da educação básica que se responsabiliza por educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos é recente no contexto Brasileiro. De acordo com Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar (2010) a visibilidade do atendimento as crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas deu-se a partir de uma tendência mundial. Cabe citar a relevância da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança ocorrida em 1989, que corroboraram para a ampliação do atendimento para as crianças pequenas.

Para além da influência global, a autora (GASPAR, 2010) afirma que outros aspectos foram relevantes para uma mobilização em torno da educação infantil, como o processo de industrialização, a urbanização, a inserção das mulheres no

mercado de trabalho, as conquistas dos movimentos sociais – em especial os que estavam cientes da importância das experiências na infância e que reivindicavam os direitos das crianças – bem como as transformações e organizações da composição de família na contemporaneidade demandando a criação de instituições comprometidas com o cuidado e a educação das crianças (GASPAR, 2010).

Foi a partir dos movimentos sociais que se conquistou na Constituição de 1988 o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos terem acesso à educação. O texto constitucional determina que é dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para que de fato as crianças tenham esse direito garantido.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[..]

IV – educação infantil, creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988)

O direito ao acesso à educação das crianças e o dever do Estado pela garantia, foi reafirmado também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Artigo 53.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) entrou em vigência em dezembro de 1996 e trouxe avanços significativos para a educação infantil.

A referida Lei ainda determina que a educação infantil seja ofertada em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas para as de 4 a 6 anos.

Art. 30º. A educação infantil será ofertada em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, pra as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996)

Em relação a LDB, esta define que é competência das instâncias governamentais a responsabilidade em relação a educação infantil.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais

mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996)

Apesar da LDB atribuir aos municípios a prioridade da responsabilidade por ofertar a educação infantil, afirma que a União e o Estado têm a sua parcela de responsabilidade frente a esta etapa da educação, pois o Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios considera não só a construção dos sistemas de ensino, mas também a responsabilidade financeira atribuída a cada ente federativo.

Art. 9º. A união incumbir-se-á de:

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

II – definir, com os Municípios formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

Portanto, a Lei determina atribuições específicas como campos de competência e compromissos para todas as instâncias do governo, devendo agir mutuamente.

Diante dessas legislações, os movimentos sociais, redes municipais e estaduais de educação, bem como universidades unem-se para garantir a efetivação das determinações legais visando uma expansão com qualidade da educação infantil. Nesse contexto, o MEC elabora um documento voltado para uma política nacional de educação infantil e de formação dos respectivos profissionais (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2005).

Para de fato haver garantia dos direitos dos pequenos/as cidadãos/ãs, dois fatores são fundamentais para as políticas municipais; um é a importância de se estabelecer políticas públicas para a educação infantil e o outro é o próprio financiamento da educação.

Apesar da Constituição Federal (BRASIL, 1988) definir que é dever do Estado garantir creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos, cabe aos municípios mantê-las, com a colaboração técnica e financeira da União e dos estados federativos.

De acordo com Nunes, Corsino e Kramer (2005) as instituições educacionais têm implementado a formação continuada para professores/as de educação infantil,

entretanto as autoras afirmam que estas tem sido ações isoladas não estando atreladas a uma política pública mais abrangente.

A LDB (BRASIL, 1996) em seu Artigo 62 determina uma formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nunes, Corsino e Kramer (2005) afirmam que tais medidas se tratam de estratégias para selecionar os/as profissionais de educação infantil além de atribuir as Secretarias Municipais de Educação maior efetividade, nas políticas públicas direcionadas para a formação de professores/as, investindo, capacitando e preparando os profissionais da educação infantil.

Em relação aos Sistemas Municipais de Educação cabe ressaltar que a Constituição de 1988 identifica o Brasil como uma República Federativa constituída pela união indissociável dos Estados Federativos, Municípios e Distrito Federal. Estes estruturam-se sob o princípio de cooperatividade, ou seja, os municípios integram a federação brasileira na condição de pessoa política autônoma, sendo assim,

[...] a municipalização resulta da complexidade de sociedade que, para se constituírem como espaços democráticos, necessitam do fortalecimento do poder local e da ampla participação da sociedade civil nas diferentes instâncias desse poder. Em relação à educação, a autonomia municipal implica a implantação e gestão de um sistema municipal de educação (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2005, p. 20).

Apesar da importância dessas determinações legais, as mudanças não se dão instantaneamente, pois este processo é gradativo exigindo várias ações para que de fato haja cumprimento das legislações vigentes. Tais medidas devem se dar através de regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação (CME); reorganização das SMEs; destinação de recursos específicos para a aquisição de materiais, instalação e aquisição de equipamentos. De acordo com Nunes, Corsino e Kramer,

Esse é o contexto em que se movem as políticas locais: sem dotação orçamentária, sem recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), precisando expandir a oferta, recebendo mandados de injunção da população para obter vagas, precisando formular propostas de educação infantil e devendo formar quadros para implementá-las (2005, p 21)

Sendo assim o fato das legislações brasileiras garantirem o direito à educação das crianças desde seus primeiros anos de vida torna-se um importante avanço para o campo da educação, entretanto estes estão acompanhados por inúmeros desafios para que haja a efetivação dos textos legislativos (GASPAR, 2010). Um dos empasses que permeia outros embates do campo educacional está em torno da questão do financiamento e atinge diretamente a constituição de políticas de formação de professores/as.

3.5 O FINANCIAMENTO NA ESFERA EDUCACIONAL

O artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que “[...] os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e o artigo 212 afirma que o financiamento do ensino público fica também a cargo da União que “[...] aplicará anualmente nunca menos de dezoito, e os Estados e o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco, no mínimo da receita resultante de impostos mais as transferências intergovernamentais provenientes” (BRASIL, 1988).

De acordo com Maria Dilnéia Fernandes e Francielli de Souza Lourenço (2009) essas disposições em relação ao financiamento foram normatizadas por meio da LDB. Entretanto, as autoras ressaltam que exatamente quatro dias antes de aprovação da LDB, aprovou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este foi instituído por meio da Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996, que alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e concomitantemente foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto Federal nº2.264, de 27 de junho de 1997 cujo prazo de vigência era de 10 anos (FERNANDES, LOURENÇO, 2009).

De natureza contábil, o FUNDEF foi um fundo que arrecadava 15% de

contribuições dos seguintes impostos ICMS (Imposto, sobre operações relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte Interestadual e de Comunicações); FPR (Fundo de Participação dos Estados); FPM (Fundo de Participação dos Municípios); IPI (Imposto sobre produtos industrializados); Exportações e por meio da Lei Complementar nº87/1996, conhecida também como Lei Kandir (FERNANDES, LOURENÇO, 2009).

Fernandes e Lourenço (2009) afirmam que a distribuição dos recursos do FUNDEF era feita para cada unidade federativa, ou seja, do governo estadual para os municipais, levando em consideração o número de matrículas de alunos/as nas redes de ensino fundamental. A partir dos dados do censo escolar o repasse era feito de maneira automática “[...] para contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados ao Fundo (FERNANDES; LOURENÇO, 2009, p. 60). Sendo assim, o Banco do Brasil efetuava retirada de 15% dos recursos vindos dessas contribuições e realizava o depósito na conta do Fundo.

O cálculo realizado para a distribuição dos recursos do FUNDEF considerava o número de matrículas do ano anterior, acrescentando uma estimativa de novas matrículas feitas pelo MEC. Tais estimativas não correspondiam ao número real, assim as matrículas ficavam sem recursos do FUNDEF. As autoras ainda afirmam que,

De acordo com a Lei nº 9424/1996, a União complementará os recursos do Fundef sempre que, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, não alcançar o valor mínimo por aluno definido nacionalmente (art. 6º), sendo que os recursos do Fundo devem ser gastos, exclusivamente, com o ensino fundamental. Além disso, o percentual mínimo de 60% deve ser empregado para a remuneração dos profissionais em efetivo exercício do magistério no ensino fundamental público (art. 7º). Os 40% restantes podem ser gastos com qualquer despesa do ensino fundamental, desde que realizadas com a manutenção e o desenvolvimento do ensino, conforme o artigo 70, incisos I a VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 (FERNANDES, LOURENÇO, 2009, p. 60)

Diante do explanado, cabe ressaltar que o FUNDEF tinha como intuito direcionar recursos apenas para o ensino fundamental, excluindo a etapa que antecede e que precede o EF. A educação infantil veio a ser incluída apenas no FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

3.5.1 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, o FUNDEB foi regulamentado por meio da Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 e teve como intuito substituir o FUNDEF, que esteve em vigor durante os anos de 1998 a 2006. O FUNDEB trata-se de um fundo de âmbito estadual e é composto por vinte e sete fundos, sendo um para cada ente federativo. Formado, por sua grande maioria, de recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios.

Entretanto, cabe ressaltar que inicialmente o projeto de Lei do FUNDEB, assim como o FUNDEF, não contemplava a creche (0 a 3 anos) educação infantil com destinação de recursos do fundo. Mas o movimento das Fraldas Pintadas, ocorrido em 2005, teve grande mobilização nacional, contando com a participação do Movimento Interfóruns (MIEIB), sociedade civil, bem como ações partidárias que almejavam defender o direito das crianças pequenas no FUNDEB. O movimento reivindicava a inclusão das creches no fundo, e após as mobilizações sociais a creche enfim foi incluída no FUNDEB, retomando o conceito original de educação básica.

De acordo com Silvio Cesar Nunes Militão (2010) no terceiro ano de vigência do FUNDEB, 2009, a incorporação das matrículas dos níveis da educação básica que foram excluídos do FUNDEF obedeceram uma forma gradual de 1/3 ao ano, atingindo o percentual definitivo de 100%.

Em relação a distribuição dos recursos, a legislação do FUNDEB aperfeiçoou a fórmula que foi utilizada no fundo anterior, pois considerou-se o número de alunos/as da educação básica que estão matriculados nas redes de ensino, tanto das estaduais quanto das municipais, cujos os fatores de aplicação são diferentes do custo aluno/ano, em relação às distintas etapas, instituições de ensino e modalidades (MILITÃO, 2010). De acordo com Militão,

[...] o FUNDEB utiliza 19 fatores de ponderação, que variam entre setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) e tem como referência o fator um inteiro (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano. (MILITÃO, 2010, p. 64)

O autor (MILITÃO, 2010) ainda relata que alguns fatores fixados têm sido alvos de fortes críticas, justamente por não corresponderem o custo-aluno/a real de algumas etapas e modalidades de ensino, sendo uma delas as creches. Isto se dá porque o custo real da educação infantil é superior aos do ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Entretanto, Militão (2010) afirma que o valor aluno/ano que é designado para este segmento é de 20% e 33% respectivamente, ou seja, é inferior aos valores destinados para as séries iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Militão ainda relata que o FUNDEB proporciona uma flexibilização de recursos educacionais por parte da administração municipal “[...] suplantando-se, assim, o ‘engessamento’ causado pelo FUNDEF, que determinava que 60% dos recursos vinculados constitucionalmente à educação deveriam ser destinados tão somente ao ensino fundamental” (MILITÃO, 2010, p 65).

Apesar da inclusão da educação infantil no FUNDEB, esta etapa ainda encontra-se marginalizada, afinal a centralidade do programa se dá principalmente no ensino fundamental, e ela recebe o custeio necessário quando comparado com as demais etapas.

3.5.2 A educação infantil após a implementação do FUNDEB

Os dados sobre a distribuição de recursos para os diferentes níveis educacionais, historicamente têm marginalizado a educação Infantil, sobretudo as crianças menores. A tabela seguinte indica o tratamento que o Estado tem dado para a educação infantil no decorrer dos anos, em relação ao financiamento.

Tabela 1.1 – Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2013

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	6,0	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,2	5,1	0,6	1,7	1,6	1,1	1,1

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep

Nos últimos 14 anos o investimento na educação infantil é baixo quando comparado com os demais níveis da educação, entretanto, quando equiparamos com o ensino fundamental, o valor investido na educação infantil é menor que a metade do EF.

Apesar da inclusão da EI, a nova Lei que estabelece o FUNDEB não garante, de maneira plena, a expansão da oferta de vagas na educação infantil, com qualidade e equidade, ou seja, os recursos do sistema corrigem parcialmente os problemas enfrentados pela EI. Portanto, a reivindicação visando obter uma educação de qualidade para as crianças deve ser a nova meta para todos/as que lutam pela educação das crianças, pois esta é composta com especificidades e singularidades que devem ser respeitadas, pois

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói

sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009)

Para tanto Rosermberg (2007) alerta para o cuidado que devemos ter ao nos remetermos à educação infantil para a vida, tampouco para a vida escolar. A autora ressalta que as crianças permanecem entre quatro a oito horas em uma instituição de educação infantil, algumas

[...] sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem [a] vive e permanente como etapa da vida na sociedade. (ROSEMBERG, 2007, p.9)

Sendo assim, para suprir as expectativas e necessidades das crianças, faz-se necessário dar atenção adequada individualizada e isto conquista-se por meio de turmas pequenas; é importante também ter professores/as formados/as que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento, a curiosidade e a mobilidade dos/as pequenos/as (ROSEMBERG, 2007). As crianças são oriundas de culturas diversas como origem familiar, credo religioso, *status* social, origem étnico-racial entre outros fatores, portanto, respeitar a individualidade no espaço coletivo é algo que deve permear as práticas educativas dos/as professores/as e nas interações estabelecidas no ambiente da educação infantil.

Ao invés de contemplar e respeitar as singularidades dessas crianças, Rosemberg (2007) alerta que há uma tendência, em relação à sua escolarização precoce das crianças, que consiste “[...] em transformar a creche e a pré-escola em vestíbulo, sala de espera, apenas fase preparatória para o ensino fundamental” (p. 9), aguardando a idade certa para ingressar no ensino fundamental.

Para além desses aspectos, garantir a qualidade da educação das crianças da educação infantil implica em contribuir com a formação pessoal destes/as profissionais que atuam na educação infantil.

3.6 A FORMAÇÃO CULTURAL COMO MEIO DE APERFEIÇOAR A PRÁTICA DOCENTE

Para além de abordagens específicas de questões que dizem respeito às próprias crianças, seria adequado que os cursos de formação de professores/as abordassem uma contextualização histórica, da apresentação de conteúdos científicos, da valorização pessoal dos/as profissionais da educação infantil, bem como a preocupação com a formação cultural desses/as profissionais, pois segundo Kramer (2005) experiências com a arte, literatura teatro, cinema, música, bibliotecas, entre outras expressões culturais humanizam o/a professor/a corroborando para uma visão de mundo que amplia a dimensão didática.

Este processo de formação contribui para que os/as profissionais aprimorem suas práticas e melhorem suas ações pedagógicas. Cabe ressaltar que as formações são um direito de todos/as os/as professores/as além de ser uma conquista e direito da própria população visando instituições públicas de qualidade. Afinal, estes processos de formação geram mudanças, desde que os/as profissionais sejam protagonistas, agentes de transformações e sejam o ponto de partida para implementar práticas pedagógicas que contribuam para uma intervenção qualificada com as crianças.

Para exercer a profissão docente é preciso mais que simplesmente gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender e compreender que o processo de aprendizado está em cada faixa etária e deve permear todas as áreas da vida dos/as cidadãos/ãs. Kramer julga ser relevante que,

Mesmo quem não pretende ser pesquisador precisa saber como a pesquisa é produzida, estar atento aos estudos de vários campos, valorizar a teoria, o conhecimento científico, as respostas encontradas para as velhas perguntas e as novas perguntas que nascem com elas. É preciso estar atento, com sensibilidades e espírito crítico, a produção cultural das diversas áreas – literatura, cinema, teatro, artes -, que ensinam sobre nós e sobre o outro, que ajudam a formar e praticar valores como generosidade, solidariedade, simplicidade, que parecem perder hoje em prestígio, substituídos por individualismo, esperteza e falta de caráter. (2005, p. 225)

A formação de professores da educação infantil deve corroborar para que estes/as profissionais estejam atentos para as peculiaridades da infância e das crianças, para promover a formação coletiva de um espaço de discussão da prática,

com o intuito de superar desafios, pois há uma pluralidade de saberes e diferentes modos de pensar e encarar a realidade, portanto a autora afirma ser relevante,

Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito. (KRAMER, 2005, p. 225)

Kramer (2005) ainda discorre sobre a importância dos/as profissionais, que atuam na educação infantil, assumirem a reflexão sobre suas práticas bem como o estudo crítico de um aporte teórico que corroborem para a construção de suas práticas combatendo a reprodução de práticas presentes em manuais.

O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra. (KRAMER, 2005, p. 226)

Diante deste contexto ressalta-se a importância de saber implementar as políticas públicas voltadas para as formações de professores/as de educação infantil, que visem impedir que os/as professores/as estejam presos a métodos, documentos legais, para que haja uma reflexão sobre as ações pedagógicas e sobre as determinações norteadoras para contribuir para a própria profissionalização dos/as professores/as, mas também para proporcionar práticas educativas de qualidade para as crianças (KRAMER, 2005).

Ao assumir uma perspectiva cultural de formação de professores/as, os profissionais de educação estarão assumindo a responsabilidade social perante as gerações de crianças, jovens e adultos, cujos direitos não têm sido respeitados e garantidos plenamente. Entretanto cabe ressaltar que o Estado deve se responsabilizar por uma política de formação de qualidade para os/as professores/as da educação infantil, para tanto, faz-se necessário a destinação de recursos públicos e projetos consistentes.

No ano de 2015 institui-se a resolução nº2 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada para o exercício da docência para todas as etapas da educação básica. De acordo com este documento,

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico, conceitos princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimento e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015)

A resolução ainda determina alguns princípios que devem vigorar na formação de professores/as, são elas:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras. (BRASIL, 2015, grifos nossos)

Sendo assim, a formação de professores/as deve ser efetivada para cumprir com a legislação vigentes, por ser um direito de todos/as os/as professores/as e para garantir maior qualidade no processo educativo das crianças.

3.7 AS CRIANÇAS NO CENTRO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS

3.7.1 *A criança como produtora de saber*

Como afirmamos anteriormente, é importante que o Estado tenha um projeto de formação continuada, que aborde questões culturais, científicas e valorizem os/as docentes, mas um projeto de educação de qualidade deve considerar as crianças como principais sujeitos do fazer pedagógico, pois de acordo com Sarmiento e Pinto (2005) as crianças são atores sociais possuidores de direitos plenos – e não menores e/ou futuros/as cidadãos/ãs. Sendo assim é necessário reconhecer a capacidade das crianças e considerar que elas são produtoras de culturas e

saberes, constituindo suas representações e interações, que exercem suas cidadanias e de maneira peculiar fazem uma interpretação da sociedade em que vivem os/as pequenos/as.

Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que, “Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (1997, s/p). A origem das crianças é distinta e os/as docentes devem considerar essas singularidades.

Nesta perspectiva, as instituições educacionais recebem essas crianças de múltiplas origens, ou seja, abarcam não uma, mas sim diversas infâncias. Portanto, os/as docentes devem estar devidamente preparados para receber, considerar e respeitar essa diversidade, com o intuito de garantir às crianças, um desenvolvimento pleno.

Para tanto, Adriana de Castro Fonseca e Eliete do Carmo Garcia Verbená e Faria (2012) afirmam que a relação entre infâncias e cultura é compreendida a partir de uma identificação dinâmica, propiciada a partir da interação entre as próprias crianças e na relação adulto-criança. Por isso, ao pensar em um cotidiano educacional para as crianças é preciso reconhecer as singularidades dos grupos, pois estes aspectos são relevantes para o seu processo formativo.

As especificidades da infância devem ser consideradas a partir do reconhecimento da sua relevância para essa fase da vida. O grande desafio do professor refere-se à necessidade de construção de momentos para o exercício da cidadania do referido grupo, permitindo que a ‘voz’ da criança, compreendida como ator social, seja valorizada no processo de discussão sobre as questões que a cercam. (FONSECA ; FÁRIA, 2012, p.281)

Para além de considerar as diversas origens dessas crianças, os cursos de formação continuada devem alertar para os riscos que a visão adultocêntrica podem causar às infâncias. Tendo em vista que este modelo visa o desenvolvimento linear e uniforme dos/as pequenos a partir de uma perspectiva universalista e evolucionista, sendo prejudicial para as crianças, justamente por ser resultante de um modelo fundamentado no saber/poder dos adultos desconsidera a participação das crianças.

As crianças devem estar no cerne do fazer pedagógico, sendo assim, as instituições educacionais, os/as docentes, bem como os próprios currículos devem considerar a participação dos/as pequenos/as na construção de tempos, conhecimentos, atividades levando em consideração suas vontades, seus saberes e

limites a serem superados.

Nesta direção as autoras Fonseca e Farias (2012) alertam para o cuidado na construção do planejamento e da organização, para que estes não se tornem monótonos. Afinal, as práticas educacionais que por vezes, são repetidas, sem haver a devida reflexão, por parte dos adultos, que não levam em consideração as características dos grupos culturais, podem se converter em práticas exaustivas para as crianças. O fazer pedagógico, junto às crianças, envolve dinamicidade. Dentro deste aspecto localiza-se a ludicidade que faz parte da cultura infantil.

O lúdico se materializa, principalmente por meio do brincar, apresentando um conjunto de regras e significados que corroboram para o enriquecimento e desenvolvimento das crianças. Ao identificar a cultura lúdica na infância reconhece-se a existência “[...] de um processo social de expressão e consciência na sociedade dado a partir de um universo simbólico” (FONSECA e FARIAS, 2012, p. 286). Tal universo consiste na construção da ação e reflexão do brincar, exigindo e proporcionando uma aprendizagem, ainda que está não seja de cunho intencional.

3.7.2 A importância do lúdico na educação infantil

As crianças são detentoras de múltiplos saberes, tomam decisões, definem o que querem fazer, interagem com pessoas e compreendem o mundo por meio de múltiplas linguagens como, por exemplo olhar, gestos ou até mesmo uma palavra. Uma das atividades mais apreciadas pelas crianças, além de ser um direito garantido a elas, é o brincar. De acordo com Tizuko Morshida Kishimoto (2010) o brincar consiste em uma ação livre podendo ser realizada em qualquer momento, iniciada ou não pelas próprias crianças.

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, s/p)

Kishimoto (2010) aponta que a reduzida qualidade da educação infantil pode estar associada com a oposição, colocadas por alguns, entre a brincadeira livre e a dirigida. A autora ressalta que esta visão é equivocada e deve ser desconstruída, pois é preciso pensar na criança na sua totalidade, que faz uso de sua liberdade para escolher seus brinquedos, contando, ou não, com a interação dos adultos, ou de outra criança para desenvolver e aprender novas brincadeiras. A autora ainda ressalta que as crianças não nascem sabendo brincar, mas aprendem por meio das interações com outras crianças e com os próprios adultos.

Diante do explanado, destacamos a importância dessas questões estarem inseridas nos cursos de formação continuada para professores/as de educação infantil, pois não é necessário que a educação e o cuidado estejam atrelados, mas também que estes tenham como eixo a brincadeira e as interações. Para tanto é preciso que os/as docentes conheçam suas crianças, suas preferências, suas origens, entre outras informações que auxiliem esses/as profissionais a desenvolverem seus planejamentos pedagógicos, considerando as especificidades de seu grupo, pois brinquedos e brincadeiras devem levar em conta o tamanho e o desenvolvimento das crianças, afinal bebês possuem necessidades e preferências distintas das crianças de 4 a 5 anos, por exemplo. (KISHIMOTO, 2010)

3.7.3 A educação infantil e as relações étnico-raciais

Ao considerarmos as crianças de 0 a 6 anos devemos considerar e estar cientes das especificidades de cada etapa desta faixa etária. Nesta direção estar atento ao tipo de afeto que essa criança recebe, as condições materiais, ao espaço, aos cuidados, pois esses aspectos, são marcantes para o pleno desenvolvimento das crianças, bem como para a construção de uma identidade positiva.

A formação da identidade das crianças e o seu desenvolvimento constitui-se na interação com o/a outro/a, por meio de gestos, palavras, toques, olhares, assim os/as pequenos serão capazes de representar o mundo fazendo atribuições e dando significados a si próprio e a tudo que os cerca. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaborada pelo Ministério da Educação e

pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2006) afirmam que a formação de valores em relação a vida, como o bom, mal, o bonito e o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período.

Para tanto, faz-se necessário que os/as profissionais desta faixa etária questionem a imagem que se tem de criança e infância, pois estas concepções vão interferir e refletir na relação adulto-criança, bem como na organização dos espaços e atividades, instituições educacionais, composição do currículo, entre outros (BRASIL, 2006). Nesta direção este exercício de reflexão sobre a imagem da criança, corroborará para que os/as professores/as compreendam a singularidade e potencialidades de cada criança em suas práticas pedagógicas proporcionando assim maiores condições de igualdade entre as crianças.

Como foi falado anteriormente, a questão do educar e cuidar é algo que está presente no fazer pedagógico da educação infantil. Ao tratar do cuidado refere-se ao respeito às necessidades das crianças para que elas se desenvolvam de maneira plena.

Cuidar diz respeito ao zelo, à atenção e se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como alimentação, banho, troca de fraldas e outros em relação à higiene, proteção consolo. Esses cuidados não podem ser compreendido como algo dissociado do ato de Educar, pois todas essas atividades e relações fazem parte do processo educativo e são traduzidas em contatos e interações presentes no ambiente educativo (BRASIL, 2006, 39)

As crianças da educação infantil precisam ser e sentir-se acolhidas pelas instituições educacionais, neste contexto acolher implica respeitar sua cultura, corporeidade, suas origens familiares, religiosas, sua estética e sua presença no mundo. Entretanto, por vezes, as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção.

Esta situação foi constatada por Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), afinal a pesquisadora averiguou uma hierarquização racial na relação professor/a-criança. Amaral relata que, por vezes, as professoras eram mais atenciosas no momento de auxiliar as crianças brancas nas atividades em relação as crianças negras. Em uma das brincadeiras a professora da turma investigada precisava selecionar um grupo de crianças, o este era composto, sobretudo por crianças brancas. A autora (AMARAL, 2013) relata que a segregação foi percebida também quando as professoras chamavam a atenção das crianças, afinal as palavras das

professoras eram mais polidas quando dirigidas a crianças brancas e indelicadas para solicitar a mesma coisa para o menino negro da turma investigada.

Por conseguinte, o corpo docente precisa questionar se suas escolhas têm sido fundamentadas por um padrão hegemônico estabelecido pela sociedade, e se estes reproduzem discriminações não contemplando a diversidade das crianças brasileiras contribuindo para a disseminação de preconceitos e reforçando estereótipos.

Os/As pequenos/as precisam de profissionais afetivos, possibilitando a interação com um mundo que transita entre o passado – levando em consideração as tradições, culturas, hábitos, costumes, históricos, e o novo – as inovações do presente, bem como as perspectivas para o futuro.

Deve-se fazer também a incorporação do educar e cuidar no âmbito da educação das relações étnico-raciais nas formações continuadas dos/as professores/as que atuam na educação infantil para que estes profissionais aprendam a estar atentos às interações e ações das crianças que podem transmitir e reproduzir atos discriminatórios umas com as outras, para que possam também estar atentos as suas próprias, ações para que as crianças negras não sejam as menos tocadas e paparicadas por aqueles/as que deveriam zelar pela sua integridade física, mental, social e psicológica

Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não-racistas. É importante evitar as preferências e escolhas realizadas por professores/as e outros profissionais, principalmente quando os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas (BRASIL, 2006, p. 39)

As relações sociais não podem pautar-se na desigualdade de tratamento, pois os resultados poderão causar danos irreparáveis à constituição da identidade dos/as pequenos/as, comprometendo também seu desenvolvimento e sua trajetória educacional. Sendo assim, os/as professores/as de educação infantil devem atentar-se para dar um tratamento respeitoso e singular a cada criança.

Portanto, para que os/as profissionais de educação infantil estejam a par da necessidade e importância do cuidar, educar considerando aspectos da educação para ERER faz-se necessário que sejam abordados nos cursos de formação continuada de docentes.

Convém que os/as professores/as estejam a par destas discussões a fim de compreender como os aspectos identitários afetam o fazer pedagógico. Por exemplo, grande parte das instituições de educação infantil são adeptas da prática de arrumar as crianças antes delas irem embora. Neste momento os/as professores/as devem estar atentos/as para a singularidade dos cabelos, cuidando e penteando todas as crianças.

É importante que estes/as profissionais saibam das especificidades de cada tipo de cabelo, pois os cabelos crespos não podem ser penteados quando secos, pois na tentativa de pentear os cabelos das crianças o desembarace poderá machucar os/as pequenos e submetê-los/as a uma situação de constrangimento e sofrimento diante das outras crianças. Os cabelos crespos precisam estar molhados para serem penteados é preciso que as professoras apliquem um pouco de creme de pentear, ou até mesmo umedeça as mãos para “amassar” os cachos das crianças das pontas para a raiz. Com as crianças que tem os cabelos lisos é diferente. É justamente por essa distinção que os/as professores/as precisam discutir identidade racial, para saber que cuidar e educar todas as crianças requer considerar a individualidade e especificidades de cada um. Nesta mesma direção cabe ressaltar que aqueles/as que possuem seus cabelos raspados também precisam de cuidados, afinal o que está em questão não é preparar ou não os cabelos, mas sim estar em contato físico com a criança, afinal estes procedimentos fazem parte do processo educativo. “Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças” (BRASIL, 2006, p.41).

Na perspectiva de muitas culturas, sobretudo a africana, o processo ensino-aprendizagem ocorre ao longo da vida dos/as cidadãos/ãs. O princípio da solidariedade esteve presente na história brasileira, pois o histórico da população negra é marcado por resistência e luta, por isso é pertinente que questão seja ser abordada nos cursos de formação de professores/as bem como ser trabalhado com as crianças, pois “Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem implicação consciente e responsável [...]” (BRASIL, 2006, p. 41). Afinal, nas instituições educacionais a função dos/as professores/as deve estar relacionada a ações educativas que visem o impedimento de ações discriminatórias nestes espaços, por meio de trabalhos valorativos desenvolvidos

com as próprias crianças, bem como no seu relacionamento com as famílias dos/as pequenos/as.

A relação das instituições educacionais com as famílias, precisa estar pautada na apresentação da importância da temática, bem como conscientizá-las sobre a compreensão da diversidade étnico-racial e as disparidades raciais existentes em nossa sociedade, para que o trabalho em torno desta temática seja ampliado e um trabalho conjunto.

Para além dos aspectos aqui apresentados, há a necessidade também dos cursos de formação de professores/as abordarem a questão da organização dos espaços frequentados pelas crianças. A maneira como é realizada esta organização pode perpetuar a discriminação racial.

Os/As professores/as precisam estar atentos com o material decorativo do ambiente, pois seria adequado que estes fossem organizados com produções das próprias crianças na direção de valorizar suas produções, mas também porque estes espaços são frequentados e constituídos por elas.

Ressalta-se ainda que é possível o/a professor/a trazer algum elemento decorativo que julgue ser adequado para as crianças, entretanto é preciso ter um olhar apurado para que estes materiais decorativos contemplem a diversidade étnico-racial e não disseminem preconceitos, tampouco reproduzam um padrão hegemônico, para que todas as crianças possam se identificar nas decorações presentes nos espaços educativos, bem como estejam em contato com a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Há que se atentar também para que a aquisição e disponibilização de brinquedos, pois as bonecas devem representar a diversidade étnico-racial, os jogos e brincadeiras podem contemplar a cultura africana.

Portanto, inserir as questões étnico-raciais na educação infantil é possível e necessário, por meio de práticas promotoras de igualdade racial, atitudes e ações de intervenção nos atos e falas discriminatórios proferidos pelas próprias crianças. Entretanto, faz-se necessário que os/as profissionais das instituições de educação infantil sejam, primeiramente convencidos da disparidade racial existente em nossa sociedade, bem como estejam a par delas. Para tanto, essas questões precisam ser discutidas nos cursos de formação de docentes, assim como orientações para auxiliá-los na construção de práticas pedagógicas que consideram e sejam

promotoras de igualdade racial. Cientes de que a educação infantil possui especificidades e que os trabalhos em torno da educação étnico-racial precisam ser abordadas nos cursos de formação continuada de professores/as, visando o cumprimento das determinações das legislações, o pleno desenvolvimento das crianças negras e não negras e a promoção da igualdade racial. Nesta direção a seguir iremos analisar de que forma o município de Curitiba tem abordado e cumprido sua tarefa de formar professores/as da educação infantil para trabalhar a Legislação e a cultura afro-brasileira i n° 10.639/03 e a cultura afro-brasileira conforme define as DCNEI's, a LDB entre outras legislações que determinam e orientam a educação das relações étnico-raciais.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

4.1 O CAMPO INVESTIGATIVO

4.1.1 A organização da Secretaria Municipal de Educação e a Educação Infantil

De acordo com informações contidas no *site Cidade do Conhecimento* da Secretaria Municipal de Curitiba (SME), a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por um total de 530 unidades, sendo 199 centros municipais de educação infantil, 80 centros de educação infantil conveniados, 184 escolas municipais – destas três são de educação especial – 45 faróis do saber¹⁷, duas bibliotecas especializadas, duas gibitecas e um Centro de Formação Continuada para os profissionais da RME. Estas instituições estão distribuídas em nove Núcleos Regionais da Educação (NRE), como indica a figura 2. São eles: NRE Bairro Novo, NRE Boa Vista, NRE Boqueirão, NRE Cajuru, NRE CIC (Cidade Industrial de Curitiba), NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão e NRE Santa Felicidade. De acordo com o Censo Escolar de 1999-2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de matrículas em creches curitibanas é de 23.444, já na pré-escola é de 11.427.



¹⁷ Os Faróis do Saber são bibliotecas comunitárias localizadas em vários bairros curitibanos. Seu objetivo e funcionamento visam apoiar as instituições educacionais, além de ser pontos de referência cultural e de lazer para a comunidade local. Informação disponível em: <http://www.escola-curitiba.com/farois.htm> acessado em: 24/08/2015.

Figura 2: Mapa das regionais de Curitiba.
 Fonte: *Blog Você Pode Fazer a Diferença*.

A estrutura organizacional da SME é composta por vários setores e departamentos, sendo cada um responsável por uma área específica, como demonstra a Figura 3¹⁸.

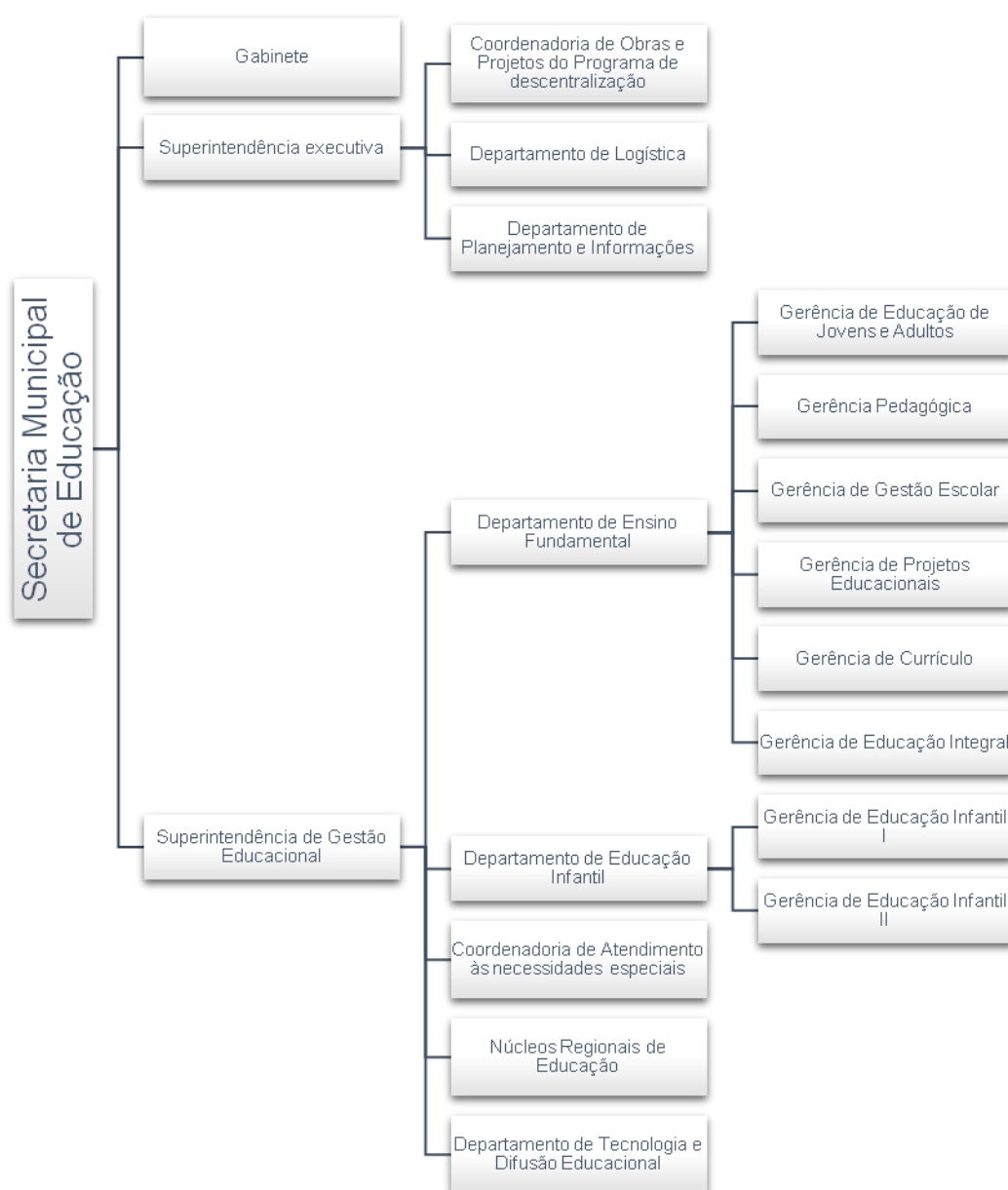


Figura 3: Organograma síntese da estrutura da SME.
 Fonte: A autora (2016).

¹⁸ Este é um organograma síntese, construído a partir de um modelo completo disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?s_ubcan=40 acessado no dia 24/08/2015.

Na figura 3, o Departamento de Educação Infantil possui, em sua estrutura, a Gerência de Educação Infantil I e II. Como esta pesquisa tem foco nesta etapa, nos detivemos às questões do regimento do município em relação à SME.

Segundo este documento;

Art. 49 O Departamento de Educação Infantil, sigla EEI, nível de atuação programática, [...], reporta-se diretamente à Superintendência de Gestão Educacional, supervisiona diretamente a Assistência e as Gerências de Educação Infantil I e II com a finalidade de coordenar processos de educação infantil, fundamentados na legislação vigente, normas do respectivo sistema de ensino e nos eixos norteadores das políticas da SME; para tal, tem as seguintes atribuições:

I - implementar a política de educação infantil para a rede municipal;

II - desenvolver programas integrados de atendimento à criança, família e comunidade;

III - desenvolver ações em parceria com instituições governamentais e não governamentais, conveniadas com o município, que prestam atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, visando a expansão da oferta;

IV - promover o assessoramento técnico aos profissionais que atuam na Educação Infantil;

V - articular-se com os demais Departamentos para a implementação do plano estratégico de ação da SME relacionada à Educação Infantil;

VI - realizar outras atividades correlatas. (CURITIBA, 2004)

O documento que rege a composição dos departamentos da SME de Curitiba informa que as atribuições do Departamento Ensino Fundamental são semelhantes aos do Departamento de Educação Infantil, quais sejam:

Art. 36 O Departamento de Ensino Fundamental, sigla EEF, nível de atuação programática,[...], reporta-se diretamente à Superintendência de Gestão Educacional, supervisiona diretamente a Assistência e as Gerências Pedagógica, de Educação Integral, de Educação de Jovens e Adultos - EJA e de Gestão Escolar com a finalidade de coordenar os processos de ensino fundamental que viabilizem as políticas norteadoras da SME, atendendo legislação vigente e normas do respectivo Sistema de Ensino; para tal, tem as seguintes atribuições:

I - implementar políticas públicas para o ensino fundamental na rede municipal de ensino;

II - programar e promover ações de assessoramento técnico aos profissionais da educação na área pedagógica;

III - articular-se com os demais Departamentos e setores para a

implementação do plano estratégico de ação no Ensino Fundamental;

IV - realizar outras atividades correlatas. (CURITIBA, 2004)

Apesar dos objetivos dos dois departamentos possuírem semelhanças, levando em consideração a especificidade de cada um, a estrutura que os compõem é bem diferente, pois, ao analisar o organograma da Figura 3, nota-se que o Departamento de Ensino Fundamental (EEF) conta com mais subdivisões; - Gerência de Educação de Jovens e Adultos, Gerência Pedagógica, Gerência de Gestão Escolar, Gerência de Projetos Educacionais, Gerência de Currículo, Gerência de Educação Integral, quando comparado com o Departamento Infantil (EEI) que possui apenas a Gerência de Educação Infantil I e II.

Tal estrutura organizacional pode gerar impactos na própria organização da etapa, bem como nos atendimentos dos departamentos favorecendo o Ensino Fundamental, visto que essa estrutura implica em mais funcionários e na possibilidade de dedicarem-se a questões específicas, garantindo maior amplitude e atenção para cada assunto. O EEI não possui tantas subdivisões em sua composição. Estas são, também, bastante genéricas - *Gerência de Educação Infantil I* e *Gerência de Educação Infantil II*, não indicando de maneira específica a função e finalidade de cada uma. Apesar desta diferença, seus objetivos e pretensões são semelhantes ao EEF. Tal situação pode acarretar em uma sobrecarga de atividades para os/as profissionais que ali trabalham. Este fato ficou evidenciado quando uma funcionária da Gerência de Educação Infantil nos informou, quando questionada, sobre o acompanhamento nas instituições de educação infantil.

Eu trabalho na equipe de gestão, a nossa equipe trabalha com orientação de diretores, então semanalmente nós vamos até alguma instituição. As vezes é possível acompanhar duas, as vezes uma. Vou para conversar em relação a gestão [...] como é que está, APPF, a relação com os profissionais, a relação com as famílias, as práticas que estão sendo desenvolvidas, nessa perspectiva do gestor. [...] São 199 CMEI's na rede, então, não é possível, mesmo enquanto equipe de gestão [fazer o acompanhamento], nós somos três pessoas na equipe de gestão, esse acompanhamento tão próximo, isso é feito pelos núcleos regionais. (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015)

A disparidade organizacional entre os departamentos pode representar as prioridades da SME em relação à política desempenhada para as demais etapas atendidas por ela.

Conhecer as estruturas da SME é importante, pois favorece a compreensão dos modos como a secretaria opera para desenvolver uma das suas principais funções: manter o professorado atualizado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com a legislação educacional. Para obtermos tal conhecimento apresentaremos as estratégias desenvolvidas nesta pesquisa no sentido em apreender como as questões étnico-raciais têm sido abordadas nos cursos de formação continuada de professores/as da educação infantil no município de Curitiba, no período de 2010 a 2015.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA

4.2.1 *As atividades formativas e os/as professores/as*

De acordo com a Gerente de Educação Infantil I, Enedina, a Formação Continuada abrange todos/as os/as trabalhadores/as que atuam nas instituições educacionais. Composto por 18.800, o quadro de profissionais da SME é constituído por carreiras do Magistério – docência I e II, bem como o Suporte Técnico Pedagógico –; Professor/a de Educação Infantil; Apoio Administrativo e Auxiliar de Serviços Escolares. Segundo o decreto 03/2007 emitido pelo município de Curitiba, as instituições de educação infantil contarão com professores/as e educadores/as. Na Rede Municipal de Curitiba os/as profissionais que atuam diretamente com as crianças distinguem-se em educadores/as e professores/as. Os/As educadores/as¹⁹ atuam 40 horas semanais, onde suas atribuições consistem em;

Promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças nas unidades educacionais de acordo com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da Instituição, planejando, observando, acompanhando e proporcionando práticas educativas individual

¹⁹ A RME de Curitiba distingue educadores/as e professores/as nos quesitos: jornada de trabalho, rendimento salarial e na formação acadêmica. Por desenvolverem trabalhos pedagógicos junto as crianças, sendo responsáveis por uma educação de qualidade, cujo educar e o cuidar estão inseridos nas práticas pedagógicas de maneira atrelada, neste trabalho não estaremos distinguindo tais funções, por entendermos que ambos são professores/as, assim utilizamos a terminologia “professor/a” para nos referirmos a estes/as profissionais e também aos/as que são denominados “professor/a auxiliar”.

e coletivamente de forma a contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança. (CURITIBA, 2004, s/p)

Já os/as professores/as de Educação Infantil atuam 20h semanais e devem atuar prioritariamente nos CMEI's da SME, tendo como atribuições;

Observar, acompanhar e promover, individualmente e coletivamente, práticas na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando seus limites, interesses e valores, complementando a ação da família e da comunidade a partir do fortalecimento das relações de afeto e respeito às diferenças (CURITIBA, 2004, s/p).

Em relação a formação continuada Enedina afirma que,

A SME desde o ano de 2013 vem rediscutindo e ressignificando a formação oferecida aos profissionais da educação com o intuito de não apenas ampliar a participação dos mesmos, mas articular as diferentes ações para atender plenamente as necessidades identificadas. (Resposta de Enedina enviada por *e-mail* no dia 21 de julho de 2015)

Para além dos cursos ofertados há, também, um Plano de Ações formativas composto por outras atividades como: conferências, Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), semana cultural, encontros, seminários, festivais, fóruns, projetos suplementares.

A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) - que acontece no decorrer do ano letivo - foi apontada como uma das ações formativas com maior notoriedade. Este é um evento direcionado a todos/as os/as profissionais da educação que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e, também, os/as que trabalham em Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados. Compõem as atividades da SEP palestras – proferidas por especialistas convidados/as pela SME –²⁰, momentos culturais e discussões em torno de um tema que é determinado pela SME.

Diante das diversas atividades formativas na SEP, analisamos dois momentos específicos (SEP-2015), onde neste trabalho iremos denominar como “momento 1”, que consiste em discussões realizadas na própria instituição, a partir de materiais – como textos, propostas de atividades e vídeos que são definidos, organizados e preparados pela SME – encaminhados para as instituições em um formato de

²⁰ Algumas palestras acontecem simultaneamente e atingem todos/as os/as profissionais da rede. Estes/as momentos formativos podem ocorrer em horários fora da jornada de trabalho e ocorrem.

caderno disponibilizado também por meio do *site* da SME.

Ao contrário do primeiro, a temática do “momento 2” é escolhida e realizada pela própria instituição a partir de um tema definido pelos/as profissionais. As informações são encaminhadas para o ETD, que se encarrega em procurar um/a profissional capacitado/a para proferir palestras na instituição.

Para além dos cursos e a SEP, a formação de profissionais de Educação Infantil acontece em momentos de permanência²¹, e nas reuniões pedagógicas. De acordo com os *Parâmetros e indicadores de qualidades para os centros municipais de educação infantil* (CURITIBA, 2009) estes são momentos que possibilitam aos/às profissionais, estudo e reflexão a partir de bases teóricas sobre suas práticas.

Neste processo, o pedagogo atua como formador dos profissionais, agindo de modo contínuo e planejado, garantido que as permanências sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática desse processo e tem importante papel, pois é responsável pela formação de uma equipe coesa e comprometida, implementação de projetos institucionais, suporte e viabilização na efetivação do projeto pedagógico do CMEI, com a participação do Conselho e da Associação de Pais, Professores e Funcionários. (CURITIBA, 2009, p. 65)

Enedina informou que o quadro de atividades formativas abrange a graduação inicial, a especialização o mestrado e o doutorado. Apesar da diferença existente entre formação inicial e formação continuada, ela não explicitou o quão é incentivada a acadêmica, entre os/as profissionais.

4.2.2 A constituição das atividades formativas e seus desdobramentos

O processo de formação continuada, de acordo com a resposta de Enedina, também acontece nos nove Núcleos Regionais envolvendo os/as pedagogos/as e técnicos/as da SME. A perspectiva da SME é de que o/a pedagogo/a seja formador/a. Estes/as participam mensalmente de formação, além de receberem supervisão mensal da equipe pedagógica do EEI, cujos intuitos, são de “[...]”

²¹ A permanência é um período reservado para o/a docente realizar seu planejamento, bem como preparar as atividades práticas, este momento é feito fora do espaço de atividades com as crianças podendo ser realizados, por exemplo na sala dos/as professores/as. No caso da SME, a partir da resposta de Enedina, este tempo pode ser destinado à formação continuada coordenada pelo/a pedagogo/a.

aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno” (CURITIBA, 2009, p. 65).

Para a SME a formação é realizada, segundo Enedina, em três etapas, havendo metodologia específica na formação continuada de profissionais que atuam na EI. Inicialmente existe uma

[...] formação continuada com pedagogas da educação infantil, envolvendo o departamento. De educação infantil, as equipes de EI dos NREs e, por amostragem, pedagogas de CMEIs, CEIs conveniados e escolas que ofertam educação infantil. Desde 2005 temos convênio com o Instituto Avisa Lá de São Paulo que conosco discute as pautas de formação com o grande grupo – em torno de 90 pedagogas – e de supervisão nas unidades que participam diretamente, chamadas unidades de referência. Participam dessas supervisões as gerentes do departamento. De EI, a supervisora/formadora do departamento de EI referência do NRE em que a supervisão ocorre. (Resposta de Enedina enviada por *e-mail* no dia 21 de julho de 2015).²²

Depois da primeira etapa, o “*Estabelecimento do foco formativo*”, é realizado o *Diagnóstico do foco formativo*, que consiste em identificar, em nível de rede, a relação do foco estabelecido. O objetivo é gerar uma discussão e um aprofundamento em torno do tema em rede, alcançando todos/as os/as pedagogos/as da educação infantil, que, segundo Enedina “[...], atuam na função de “coordenação pedagógica” ou [de] formadoras dentro das unidades (Resposta de Enedina enviada por *e-mail* no dia 21 de julho de 2015). Cabe ressaltar que a RME de Curitiba atribui aos/às pedagogos/as, a função de fornecer suporte técnico pedagógico, sendo responsável pela formação dos/as professores/as.²³

A terceira etapa consiste em *Encontros*, dividindo-se em *gerais* e os de *supervisão* nas próprias unidades

- Encontros gerais em que são tratados os fundamentos e os problemas levantados no diagnóstico sobre o foco formativo, por meio de reflexão da prática com o uso de várias estratégias formativas e sob o predomínio de um importante princípio denominado de homologia dos processos. Deste, outros princípios são desdobrados para pautar nossos encontros de formação, de modo que, chegando nos professores do modo como atuamos

²² De acordo com o *site* do Instituto Avisa Lá, esta é uma organização não governamental que desde 1986 contribui para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil, que a partir de 2002 passou a atuar também no EF.

²³ Na RME de Curitiba o/a pedagogo/a exerce a função de “coordenador/a pedagógico”, “supervisor/a pedagógico”, entre outras funções similares que possuem nomenclaturas diferentes. Já os/as professores/as, embora alguns tenham a formação em Pedagogia, estes/as desenvolvem atividades junto às crianças e são denominados/as “professores/as ou educadores/as”

entre nós pedagogos, alcançamos as práticas com as crianças, passando pelo modo como nos relacionamos e pensamos a educação infantil.

- Encontros de supervisão nas unidades, com as pedagogas que participam diretamente da formação. Estas têm a função de colocar em prática as discussões e tarefas solicitadas, desenvolvendo um planejamento de formação relacionado ao foco em estudo, antecipando processos que contribuem com as reflexões na formação com todo o grupo de pedagogas. (Resposta de Enedina enviada por *e-mail* no dia 21 de julho de 2015).

De acordo com Enedina, as pautas dos encontros formativos e de supervisão são definidas pelo próprio departamento de EI, juntamente com a consultora/formadora sob a perspectiva do processo formativo. Para desenvolver esta metodologia de formação, Enedina afirma, que o departamento possui um grupo de trabalho atuando de maneira integrada, descrevendo que há um grupo supervisionando as instituições educacionais. Este grupo realiza as formações e supervisões das equipes, que atuam nos Núcleos Regionais, respeitando as especificidades de cada região e repassando as orientações da rede, ficando encarregadas de atuarem juntamente nas unidades.

Enedina ressalta que a equipe de gestão do EEI, realiza a formação continuada com acompanhamento nas unidades sobre a gestão pedagógica-administrativa.

Diante do explanado constatamos que, o modo como a formação da rede acontece, apresenta-se de maneira piramidal, cujo movimento da definição das propostas formativas estão de cima para baixo, sendo o professorado a base dessa “estrutura”, recebendo o que é determinado nas instâncias acima dele.

Em síntese, como descrito por Enedina, a formação da SME de Curitiba, acontece por meio de “multiplicação”. Trata-se de um modelo em que o conhecimento é replicado por meio de profissionais considerados “chave”, e que, não, necessariamente, dominam o assunto tratado, mas retransmitindo aquilo que aprendeu. Saraiva (2009) averiguou um modelo de formação de relações étnico-raciais seguindo esse modelo de “multiplicação”, cuja pesquisa foi relatada no capítulo três deste trabalho.

Um fato a ser considerado na formação continuada é que, os sujeitos absorvem os conteúdos ministrados levando em consideração suas experiências, conhecimentos, culturas e vivências. Isto tem sérias implicações quando a temática envolve as relações étnico-raciais - motivos ora expostos. É de extrema necessidade, sensibilizar para a importância da história e cultura afro-brasileira e

africana - ainda marginalizada -bem como, identificar as ações racistas nas relações sociais cotidianas, para que os/as cursistas reflitam sobre suas próprias crenças, produzindo percepções para transmitir tais conceitos, contribuindo, assim, em alterar as práticas que tratem da educação para as EREER.

Se o conteúdo a ser trabalhado for de domínio do/a profissional multiplicador/a, possivelmente o repasse na formação será de grande êxito. Contudo, se a temática não for o campo de estudo desse/a formador/a, o processo poderá ter um *efeito dominó*, comprometendo a qualidade nesta cadeia formadora. Neste sistema, caso o repasse da formação não seja comprometida, o/a mais afetado/a são aqueles/as que estão na ponta, ou seja, quem realiza os trabalhos diretamente com as crianças. Estes deveriam certamente, receber formação de maior qualidade e acompanhamento especializado.

É um impasse que os sistemas educacionais precisam solucionar, pois o número de profissionais a serem formados em trabalhar com a EREER é sempre muito grande, comparado aos quadros técnicos disponíveis, considerando que a discussão do tema na educação infantil é, ainda, recente, com um agravante.

Urge, portanto, investimento em novos modelos de formação que inclua outros atores sociais tal qual estava previsto no artigo 79-A vetado na Lei n. 10.639/03.

Art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. (BRASIL, 2003b)

A formação neste tema não pode excluir a articulação com os movimentos negros e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) dos institutos de Ensino Superior.

De todo modo, a SME indicou que tinha um trabalho efetivo neste campo, o que nos deixou como pesquisadoras otimistas para identificar como essa formação estava se realizando. Para isso, nosso movimento, após as entrevistas foi conhecer as ações ofertadas pela SME, destacando, por óbvio, os que tratavam especificamente do nosso tema. É sobre isso que discorreremos na sequência.

4.2.3 Análise das atividades formativas da SME

Nosso interesse ao identificarmos as atividades de formação continuada realizados pela SME era tomar conhecimento daquelas que tinham relação direta com o tema diversidade e/ou as relações étnico-raciais, proposto entre 2010 a 2015. Nossa pretensão era averiguar os dados: o título da atividade formativa, a carga horária, o número de vagas e número de concluintes. Solicitamos todos os títulos ofertados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que abordassem a temática, pois de acordo com Azoilda,

[...] os cursos são propostos, e os profissionais podem se inscrever, [...] então acontece de profissionais de educação infantil realizar esses cursos oferecidos pelo ensino fundamental (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015)²⁴.

Azoilda nos explicou que cada curso tem um público alvo, entretanto os/as profissionais podem optar por frequentar aqueles de seu interesse e que não seja destinado especificamente para sua etapa/nível de atuação. Existem ações que são abertas para à comunidade como um todo como, por exemplo, o curso “Ação, o poder e ética na escola como sistema complexo” – ofertado no ano de 2015 e todos/as puderam se inscrever. Há aqueles que são destinados para os/as profissionais específicos das instituições, o curso “Teatro de Bonecos” ofertado em 2015, cujo público alvo eram apenas os/as funcionários/as da rede da SME.

Além destes dados, solicitamos também informações sobre o momento 2 da SEP organizado pelas próprias instituições. Em relação a ele Azoilda nos explica que o tema é definido a partir de demandas da própria instituição, só então contata-se – por meio do ETD – um/a profissional qualificado/a para realizar esta formação. Um dos principais motivos para averiguar o momento 2 da Semana de Estudos Pedagógicos foi a seguinte informação da entrevistada,

[...] este ano fui chamada para fazer a SEP em 10 CMEI's, em um universo de 199 CMEI's, pensar que 10 instituições, 10 grupos de profissionais, estão motivados a fazer uma discussão mais próxima, continuar a discussão, se aprofundar nessa questão [étnico-racial], achei bem interessante (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

²⁴ Devido a disparidade existente entre a língua coloquial e a língua culta, adequaremos as falas das entrevistadas neste trabalho com o intuito de facilitar a leitura.

Esta técnica se refere ao interesse dos/as profissionais em um aprofundamento em torno da educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que o momento 1 da SEP de 2015 esteve em torno da ERER.

Com o intuito de ampliarmos as informações sobre o momento 2 das SEP's ocorridas buscamos referências com uma técnica do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD). Segundo ela todas as propostas de atividades formativas que ocorrem na SME passam pelo seu setor, os/as proponentes elaboram e enviam a estrutura do curso indicando a carga horária, o tema, a ementa do curso, a quantidade de vagas disponíveis, o público alvo, entre outras informações relevantes para o funcionamento do curso. Este departamento realiza a parte técnica, ou seja, são responsáveis por identificar um local que comporte o número de cursistas; entrar em contato com um profissional para ministrar o curso; disponibilizar o curso na plataforma *Aprender*²⁵; gerenciar as matrículas e filas de espera quando estas existem.

Solicitamos as informações sobre as SEP's do ano de 2010 a 2015 no anseio de que o banco de dados nos forneceria o tema do momento 2 da SEP de cada instituição. No entanto, isso ocorreu apenas com algumas instituições do ano de 2011, nos relatórios dos demais anos não há indicação do tema que foi trabalhado nas SEP's pelas instituições e sim somente o nome delas, no lugar do título da atividade formativa. Tal fato inviabilizou que identificássemos os temas das formações que estavam ocorrendo nas instituições nestes anos.

Além dos títulos incompletos de 2010 a 2014 (com exceção do ano de 2011) o banco de dados enviado continha informações sobre todas as demais atividades formativas que ocorreram entre 2010 a 2014. Segundo a técnica do ETD, informações sobre o ano de 2015 não foram finalizadas até o momento²⁶ de apurar os dados para esta pesquisa. Cabe ressaltar que o banco de dados não distinguia as atividades formativas por etapas, portanto utilizamos o banco completo contendo cursos da EI, do EF e por vezes do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A princípio os dados fornecidos pelo ETD das atividades formativas dos anos

²⁵ Este portal tem a finalidade de divulgar e viabilizar as inscrições e emissão de certificados das ações de formação e capacitação que são ofertadas não só pela SME, mas também pela Prefeitura Municipal de Curitiba em geral. O *site* possibilita que os cursistas façam suas inscrições no portal respeitando a oferta de vagas de cada turma e o público alvo.

²⁶ O banco de dados foi enviado no dia 13 de agosto de 2015.

de 2010 a 2014 deveriam conter: o título da atividade formativa, a carga horária, os proponentes, a quantidade de vagas ofertadas, concluintes, desistentes, não concluintes, total de inscritos, data de início e final dos cursos. Entretanto, havia dados incompletos.

A partir desses dados demos início ao procedimento de análise. Para tanto utilizamos a ferramenta *Localizar* do programa *Excel* com a finalidade de identificar se havia ou não atividades em torno da temática étnico-racial, sendo assim usamos as palavras chaves: *racial*, *relações raciais* e *africana*. Realizamos este procedimento com a intenção de termos um primeiro contato com as informações concedidas, bem como, para ter uma dimensão da abrangência das atividades formativas em torno das questões étnico-raciais.

Na sequência analisamos cada uma das ações formativas para identificar e selecionar aquelas que abordavam a temática étnico-racial e as questões de diversidade. Ao elaborarmos as categorias, para classificar cada ação formativa da SME, tivemos a pretensão em agrupar por proximidade temática com o intuito de averiguar a área com maior recorrência, assim como, verificar os proponentes que do maior número de atividades formativas, para então, identificarmos como e se a educação das relações étnico-raciais tem sido abordada na formação continuada no município de Curitiba, com ênfase para a educação infantil.

Após o nosso primeiro contato com o banco de dados, a fim de filtrarmos essas informações, nosso procedimento foi fazer um levantamento de atividades formativas por proponente. Cabe ressaltar que estes não necessariamente são os próprios departamentos, pois há casos de parcerias entre eles e/ou com instituições que não necessariamente possuem ligação direta com a SME.

Inicialmente fizemos um levantamento de quantos cursos cada departamento propôs (Tabela 2) com o intuito em averiguar quais ofertaram mais as atividades formativas e também para nos familiarizarmos a eles.

Sendo assim, os proponentes das atividades formativas entre os anos de 2010 a 2014 são: Departamento de Educação Infantil (EEI); Departamento de Ensino Fundamental (EEF); Conselho Municipal de Educação; Núcleo Regional de Educação Bairro Novo (NREBN); Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD); Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE); Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber (GBFS); Comunidade Escola;

Núcleo Regional Pinheirinho (NRE PN); Núcleo de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (NRH SME); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Logística; Superintendência de Gestão Educacional (SGE); Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento de Ensino (CTEFE); Secretaria Municipal de Educação (SME); Departamento de Planejamento e Informação (DPI); EL²⁷; Núcleo Regional de Educação Cidade Industrial de Curitiba (NRE CIC)²⁸. Ao analisarmos a Tabela 2, é possível também constatar combinações entre os próprios proponentes, aliados também a parceiros externos, alguns não identificados.

Para além dos proponentes a Tabela 2 apresenta a relação numérica de todas as atividades, que ocorreram entre os anos de 2010 a 2014, englobando seminários, fóruns, SEP's, cursos, encontros, grupos de estudos, entre outras atividades que compõem o quadro de formação continuada da SME, nos dando uma percepção de quais departamentos tem sido os maiores proponentes, bem como os anos em que as atividades formativas ocorreram com maior intensidade.

Tabela 2: Proponentes dos cursos de 2010 a 2014						
Proponentes	Nº de cursos ofertados por ano					
	2010	2011	2012	2013	2014	Total
EEI	71	268	250	56	130	775
EEF	97	340	178	351	209	1175
ETD	39	38	64	70	49	260
CANE	27	21	34	37	24	143
GBFS	-	1	-	1	1	3
CTEFE	3	-	1	3	1	8
SGE	-	1	1	1	-	3
NREBN	1	6	10	-	-	17
NREPN	-	-	15	-	-	15
SME	2	-	-	-	-	2
DPI	-	-	-	2	4	6
EL *	-	-	1	4	1	6

²⁷ Não foi possível identificar o significado dessa sigla, podendo ser um erro de digitação.

²⁸ Cabe ressaltar que reproduzimos a sigla "EI" tal como estava no banco de dados, apesar do pequeno número de cursos propostos desconhecemos se é um erro de digitação ou não, por isso a opção de reproduzi-la em separado.

NRH SME	9	7	9	1	1	27
EEI/EEF	1	5	3	1	-	10
EEI/ETD	2	-	-	-	-	2
EEI/Parceria	1	-	-	-	-	1
EEF/Parceria	5	4	-	-	-	9
SGE/Parceria	4	-	-	-	-	4
ETD/NRE CIC	-	-	-	3	-	3
Conselho Municipal de Educação	-	1	-	-	-	1
Comunidade Escola	12	17	8	6	1	44
PROJOVEM	-	1	2	3	-	6
Logística	-	2	4	4	7	17
EI	-	3	-	3	3	9
Não informado	1	3	2	2	6	14
Total	275	718	582	548	437	2560

* Não foi possível identificar o significado desta sigla, supomos que se trata de um erro de digitação.
Fonte: A autora (2016).

O Departamento de Educação Infantil, o Departamento de Ensino Fundamental e o ETD propuseram o maior número de atividades formativas, entretanto, cabe ressaltar que dentro desses números do EEI e EEF inclui-se o momento 2 da SEP que foram propostas pelas instituições educacionais somado aos demais cursos. Em relação à SEP há algo bastante intrigante, pois se cada centro municipal de educação infantil realiza sua própria semana pedagógica o número mínimo de formação deveria ser 199. É possível inferir que ou a alimentação dos dados não é realizada de maneira precisa ou nem todas as instituições realizam o segundo momento da SEP. Há de se considerar também que pode ter ocorrido de algumas instituições – próximas geograficamente – terem realizado o momento 2 da SEP juntas.

Ainda em relação à oferta de curso os números indicam que 2011 foi o ano que teve um maior índice de atividades formativas em relação aos demais. É possível constatar também que a o EEF proporcionou um número maior quando comparado com o EEI em todos os anos, mas 2013 revela-nos uma disparidade desproporcional. Mesmo o ETD que nos demais anos ofereceu um número menor

de cursos, em relação ao EEF e ao EEI, no referido ano os cursos ofertados superaram aos do departamento de educação infantil. Este dado pode revelar o quão marginalizada estava a formação continuada de professores/as da educação infantil na SME, comprometendo diretamente o preparo destes/as profissionais e interferindo na qualidade da educação das crianças pequenas, além de infringir um direito do/a profissional a formação continuada. De posse desses dados é possível indicar que a etapa prioritária da SME não é a educação infantil. Não queremos propor que o EF seja marginalizado, mas é preocupante identificar a disparidade, visto que a EI é responsabilidade exclusiva do município. Como explicitado no capítulo anterior, a educação infantil possui especificidades que devem ser respeitadas e que possivelmente não serão tratadas em cursos cujo público alvo são os/as professores/as do ensino fundamental.

Após identificarmos a recorrência das atividades formativas por proponente, na sequência tivemos o intuito de analisá-los de acordo com o tema que seus respectivos títulos indicavam.

Para melhor agrupar os cursos²⁹ criamos 16 categorias, são elas: *SEP, Ensino Religioso, Meio Ambiente, Saúde, Mídia/Tecnologia, Administração Educacional, Currículo, Comunidade/Família, Arte/Música, Literatura/Linguagem, Movimento/Educação Física, Brinquedos/Lúdico, Linguagem numérica/Matemática, Cognição/Educação Especial, Relações Étnico-Raciais e Outros*. Na categoria *Ensino Religioso* reunimos todos os cursos que faziam menção a questão religiosa, incluindo aqueles que se propuseram a ensinar a confecção de presépios. Os cursos de cunho religioso que tratavam das religiões de matrizes africanas e/ou tratavam das questões étnico-raciais foram inseridos na categoria *Relações Étnico-Raciais*. Na categoria saúde agrupamos todos aqueles que referiam-se a saúde das crianças como, por exemplo, os que orientam a alimentação dos/as pequenos/as, também incluímos os que eram destinados a exercícios laborais destinados aos/às profissionais. Na categoria *Mídia/Tecnologia* ficaram os cursos que envolviam educação e tecnologia, bem como, aqueles que orientavam a inclusão de recursos midiáticos na atividade com as crianças. Cabe ressaltar que apenas os cursos destinados à prática pedagógica foram incluídos nesta categoria. A *Administração educacional* abrangeu os cursos destinados a organização e aperfeiçoamento

²⁹ Apesar de termos utilizado, neste momento, a nomenclatura “cursos”, salientamos que refere-se também a todas as demais atividades formativas oferecidas pela SME,

dos/as profissionais como, por exemplo, reuniões para diretores/as e pedagogos/as, bem como cursos de programas informatizados como *excel* para auxiliar secretários/as, e outros que tiveram a pretensão de auxiliar os/as cursistas a alimentar dados nos sistemas informatizados, manusear *blogs* entre outros cujo objetivo era nortear as atividades dos/as estagiários/as que atuam na educação infantil.

Apesar do conceito de currículo abranger, grande parte de assuntos educacionais – e que estão inseridos em outras categorias – optamos para agrupar na categoria *Currículo* aqueles cursos cujas propostas destinavam-se ao fazer pedagógico do/a professor/a nos espaços educativos. Já os cursos que tinham como público alvo as famílias e a comunidade como um todo, entraram na categoria *Comunidade/família*. Devido a incompatibilidade de enquadramento de alguns cursos, criamos a categoria *Outros*. A relação numérica dos cursos ofertada em cada ano pode ser conferida na Tabela 3.

Tabela 3: Proponentes dos cursos de 2010 a 2014						
Categoria	Nº de cursos ofertados por ano					
	2010	2011	2012	2013	2014	Total
SEP	32	485	206	198	182	1103
Ensino Religioso	4	7	12	9	4	36
Meio Ambiente	5	6	11	5	6	33
Saúde	13	18	21	7	13	72
Mídia/Tecnologia	14	15	36	41	24	130
Administração Educacional	56	36	51	33	29	205
Currículo	34	40	74	115	56	319
Comunidade/Família	3	8	1	3	5	20
Arte/Música	26	18	17	23	33	117
Literatura/Linguagem	29	28	59	43	33	192
Movimento/Educação Física	11	9	19	9	10	58
Brinquedo/Lúdico	4	6	6	4	2	22
Linguagem numérica/Matemática	5	2	14	8	12	41
Cognição/Educação Especial	19	16	25	29	18	107
Relações étnico-raciais	3	12	7	6	1	29

Outros	17	12	23	15	9	76
Total	275	718	582	548	437	2560

Fonte: A autora (2016)

Os cursos de educação das relações étnico-raciais não foram os mais ofertados, quando comparados com as demais categorias, entretanto houve um aumento significativo no ano de 2011, mas cabe ressaltar que este ano teve uma maior oferta de curso. A Tabela 3 nos indica que no ano de 2014 apenas uma atividade formativa foi ofertada na categoria *Relações étnico-raciais*. Este dado nos chamou a atenção, por isso voltamos ao banco de dados para averiguar o título desta única formação – e confirmar a informação dada por Azoilda. Sendo assim, a única atividade formativa do ano de 2014 foi o curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil”, este foi ofertado, também, no ano 2015, de acordo com o relato de Azoilda.

Há legislações como o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, entre outras legislações de âmbito estadual e municipal determinam a inclusão da ERER em todas as etapas da educação, sendo assim, os números da Tabela 3 indicam a negligência da SME em torno da temática étnico-racial.

O quadro a seguir, apresenta a quantidade – em ordem decrescente – total das atividades formativas que cada categoria ofertou ao longo dos cinco anos investigados.

Categorias	Total de cursos (2010 a 2014)
SEP'S	1103
Currículo	319
Administração Educacional	205
Literatura/Linguagem	192
Mídia/Tecnologia	130
Arte/Música	117
Cognição/Educação Especial	107

Outros	76
Saúde	72
Movimento/Educação Física	58
Linguagem numérica/Matemática	41
Ensino Religioso	36
Meio Ambiente	33
Relações étnico-raciais	29
Brinquedos/Lúdico	22
Comunidade/Família	20
Total	2560

Quadro 4: Quantidade total de atividades formativas
Fonte: A autora (2016)

Por óbvio, a categoria *SEP* apresenta um maior número de atividades formativas, na sequência *Currículo*, *Administração Educacional* e *Literatura/Linguagem* foram os grupos mais propositivos. É pertinente verificarmos que a categoria *Administração Educacional* seja, dentre outras, uma das que mais se destaca, podendo indicar uma tendência da SME a priorizar a área técnica em detrimento a outras áreas. Apesar de aceitável que as categorias que remetem a administração e o fazer pedagógico sejam as mais ofertadas, nos intrigou o alto número que a categoria *Literatura/Linguagem* agrupou, afinal sinaliza que há uma atenção maior a uma determinada área do conhecimento em relação as demais. Seria a linguagem matemática e/ou o próprio lúdico menos importante para compor o currículo das instituições do município de Curitiba? Os números indicam a existência de uma priorização de ofertas de determinadas áreas quando comparadas a outras, além de indicar um baixo índice de cursos que abordam a temática étnico-racial. A baixa oferta de atividades em torno da ERER é uma violação do que determina as legislações – como o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, entre outras.

A seguir, iremos apresentar uma análise mais minuciosa do ano de 2011

devido ao grande número de cursos propostos e por ser o único ano que o banco de dados informou, em parte, as temáticas trabalhadas nas SEP's.

4.2.4 Cursos de ações formativas do ano de 2011

A partir das categorias formadas, analisamos o banco de dados referente ao ano de 2011 e enquadrámos as atividades formativas conforme seus títulos. Ao contrário dos outros anos, neste ano em especial, algumas SEP's (momento 2) informavam além do nome da instituição o tema que foi escolhido para ser trabalhado junto aos/às seus/suas profissionais.

O Gráfico 2 apresenta a dimensão da oferta de atividades formativas. Por ser uma atividade obrigatória e que ocorre em todas as instituições de Educação Infantil e Educação Fundamental o índice é muito maior quando comparado com as demais ações.



Gráfico 2
Fonte: A autora (2016)

Excluimos as SEP's para termos uma dimensão da oferta da SME por outra perspectiva.

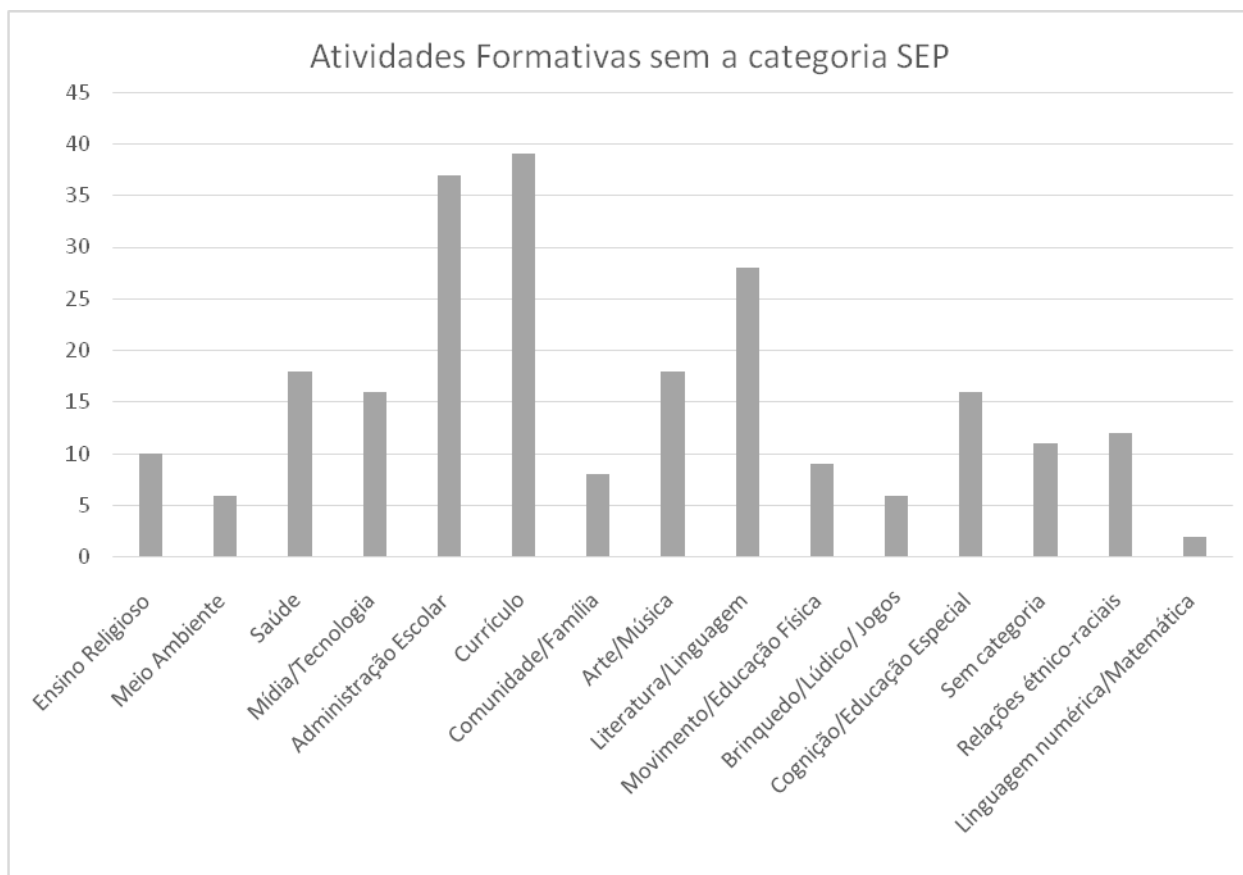


Gráfico 3
Fonte: A autora (2016)

A categoria *Currículo* foi a que ofertou o maior número de atividades formativas com 40 propostas destinadas aos profissionais atuantes nas instituições educacionais. Logo atrás, com 36 propostas, está a categoria *Administração Escolar*. A categoria que apresentou o menor número de propostas formativas foi *Linguagem numérica/Matemática* com exatamente dois cursos.

A seguir, apresentaremos um quadro com todos os cursos e demais atividades formativas da categoria *Relações Étnico-racial e Diversidade* que ocorreram no ano de 2011.

Ação formativa	Ano	Carga Horária	Proponente	Quantidade de Vagas Ofertadas	Concluintes	Desistente	Não concluintes	Total
Inclusão e diversidade - Pedagógicas Inclusivas	2011	36h	C.A.N.E.	71	49	2	20	71
A Cor da Cultura ³⁰	2011	8H	E.E.F/ Parceria	377	166	87	21	274
Trabalhando com a diversidade na Educação Infantil	2011	28H	C.A.N.E	62	35	6	6	47
Trabalhando com a diversidade no Ensino Fundamental	2011	28h	C.A.N.E	60	27	6	2	35
SEP SME – O Conto Tradicional Africano na Literatura Inf. Juvenil (Manhã)	2011	4h	E.E.F	502	461	41	Não informado	502
SEP SME – O Conto Tradicional Africano na Literatura Inf. Juvenil (Tarde)	2011	4h	E.E.F	502	461	41	Não informado	502
SEP SME – Diversidade étnico racial (manhã)	2011	4h	E.E.F	218	200	18	Não informado	218
SEP SME – Diversidade étnico racial (tarde)	2011	4h	E.E.F	353	328	25	Não informado	353
SEP SME – A diversidade de potenciais enriquecendo o contexto (tarde)	2011	4h	E.E.F	354	321	33	Não informado	354
SEP SME – A diversidade de potenciais enriquecendo o contexto (manhã)	2011	4h	E.E.F	352	321	31	Não informado	352
O fenômeno religioso: unidade e diversidade (Manhã)	2011	4h	E.E.F	252	239	13	Não informado	252
O fenômeno religioso: unidade e diversidade (Tarde)	2011	4h	E.E.F	128	115	13	Não informado	128

Quadro 5: Atividades formativas da categoria Relações Étnico-raciais e Diversidade - 2011

Fonte: A autora (2016).

Das doze atividades formativas pertencentes a esta categoria, apenas cinco estão diretamente relacionadas com a educação das relações étnico-raciais,

³⁰ Apesar do projeto *A Cor da Cultura* (ACDC) não apresentar explicitamente a palavra étnico-racial, ele foi considerado como uma atividade em torno desta temática devido seu caráter. O projeto ACDC para além de ser educativo, tem como intuito valorizar a cultura afro-brasileira e africana por meio de produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas com o intuito de propagar práticas positivas e valorativas sobre a história e cultura da população negra. Este projeto é também uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro), o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de promoção da igualdade racial (SEPPIR).

entretanto nenhum dos proponentes é o Departamento de Educação Infantil, sendo elaborados pelo EEF e, portanto, tendo como público alvo, provavelmente, os/as profissionais que atuam no Ensino Fundamental.

De acordo com o resultado de nossas entrevistas, Enedina relata que a SME conta com uma comissão denominada *Comissão interna da educação em direitos humanos da SME* “[...]. Essa comissão, centrada no ensino fundamental, e, juntamente com as pessoas de outros departamentos, propõem discussões” (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015). Um dos principais objetivos dessa equipe é responsabilizar-se pela educação das relações étnico-raciais nos seus respectivos setores de trabalho. Entretanto, conforme explicitado por Azoilda, como o desenvolvimento das atividades estão centradas no ensino fundamental, ainda que esta conte com a representação dos demais departamentos, justifica-se o EEF propor um maior número de atividades formativas em torno da educação das relações étnico-raciais dando mais um indicativo de que a EI foi marginalizada pela RME.

Embora haja ofertas, é preciso estar ciente da probabilidade de assuntos específicos da educação infantil não serem abordadas por estes cursos. Apesar da obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana estar inserida em todas as etapas da educação, cabe ressaltar, que na educação infantil, contemplar as relações étnico-raciais vai além de questões conteudistas. Afinal, trabalhar com contos africanos e introduzindo elementos afro-brasileiros nas práticas pedagógicas é um fator importante, mas, não dará conta de abordar integralmente a EREER nas relações sociais, tendo em vista a necessidade dessa temática, estar imersa, também, nas relações sociais da instituição, sejam elas professor/a-crianças, criança-criança, e as demais interações sociais presentes no contexto da educação infantil. De maneira que promova a igualdade racial e dê conta da especificidade do trabalho com a criança pequena.

[...] compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço,

os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, recriando, deste modo, a cultura. (BARBOSA, 2010, s/p)

Diante do que foi posto e com intuito de dar continuidade as nossas averiguações, selecionamos as demais atividades formativas que abordaram a questão étnico-racial e diversidade de maneira explícita, a partir do seu título. Estamos cientes de que existe a possibilidade de outras atividades formativas terem abordado, de maneira subjetiva, a temática étnico-racial, sem que haja a indicação no título. Entretanto neste trabalho, não foi possível considerar esta possibilidade, pois a SME não disponibilizou as ementas das atividades formativas.

O quadro a seguir, encontra-se em ordem cronológica e optamos por colorir em tom acinzentado as células da tabela que referenciam os títulos em torno da EREER e as atividades formativas que se referiam a diversidade³¹ estão nas células brancas. Este quadro tem como intuito apresentar todos os títulos das atividades formativas em torno da diversidade, seja ela de EREER ou não.

Ação formativa	Ano	Carga Horária	Proponente	Quantidade de Vagas Ofertadas	Concluintes	Desistente	Não concluintes	Total
Professor: como lidar com a diversidade em sala de aula?	2010	18:00	C.A.N.E	40	28	Não informado	12	40
III fórum municipal de educação e diversidade étnico-racial de Curitiba	2010	8:00	E.E.F.	400	253	12	34	299
Inclusão e diversidade- práticas pedagógicas- manhã e tarde	2010	40:00	C.A.N.E	100	36	6	4	46
Inclusão e diversidade- práticas pedagógicas- noite	2010	30:00	C.A.N.E	50	22	10	12	44
O corpo e as relações étnico-raciais nas aulas de educação física	2010	24:00	E.E.F.	74	20	4	4	28
O fenômeno religioso nas tradições afro-brasileiras	2010	24:00	E.E.F.	100	53	7	18	78
Inclusão e diversidade - Pedagógicas Inclusivas	2011	36h	C.A.N.E.	71	49	2	20	71
A Cor da Cultura	2011	8H	E.E.F/ Parceria	377	166	87	21	274

³¹ Este termo tende a referir-se a múltiplas situações como por exemplo, pode estar associado a diversidade, cultural, de gênero, etária, religiosa, social, regional, entre outros. Ressaltamos também que este conceito pode estar associado a educação especial.

Trabalhando com a diversidade na Educação Infantil	2011	28H	C.A.N.E	62	35	6	6	47
Trabalhando com a diversidade no Ensino Fundamental	2011	28h	C.A.N.E	60	27	6	2	35
SEP SME – O Conto Tradicional Africano na Literatura Inf. Juvenil (Manhã)	2011	4h	E.E.F	502	461	41	Não informado	502
SEP SME – O Conto Tradicional Africano na Literatura Inf. Juvenil (Tarde)	2011	4h	E.E.F	502	461	41	Não informado	502
SEP SME – Diversidade étnico racial (manhã)	2011	4h	E.E.F	218	200	18	Não informado	218
SEP SME – Diversidade étnico racial (tarde)	2011	4h	E.E.F	353	328	25	Não informado	353
SEP SME – A diversidade de potenciais enriquecendo o contexto (tarde)	2011	4h	E.E.F	354	321	33	Não informado	354
SEP SME – A diversidade de potenciais enriquecendo o contexto (manhã)	2011	4h	E.E.F	352	321	31	Não informado	352
O fenômeno religioso: unidade e diversidade (Manhã)	2011	4h	E.E.F	252	239	13	Não informado	252
O fenômeno religioso: unidade e diversidade (Tarde)	2011	4h	E.E.F	128	115	13	Não informado	128
Inclusão: Trabalhando com a diversidade na Educação Infantil	2012	28h	C.A.N.E	55	31	6	18	55
II Seminário de Educação e diversidade étnico-racial	2012	4h	E.E.F.	151	129	22	Não informado	151
Curso Capoeira	2012	24h	E.E.F.	52	40	7	5	52
IV Fórum Municipal de educação e diversidade étnico-racial de Curitiba	2012	8h	E.E.F.	187	145	29	13	187
Raça e etnia no ensino de língua inglesa	2012	4h	E.E.F.	55	35	1	Não informado	36
Diálogos sobre a diversidade étnico-raciais e gêneros	2013	4h	E.E.F	200	135	25	Não informado	160
Reflexões contemporâneas sobre o ensino de arte: gênero e diversidade	2013	40h	E.E.F	40	7	2	11	20
Poéticas do feminino II: arte, gênero e diversidade étnico-racial	2013	24h	E.E.F	80	20	6	6	32

Grupo de estudos: Educação e diversidade	2013	24h	E.E.F.	50	Não informado	Não informado	Não informado	0
O fenômeno religioso na cultura afro-brasileira e indígena	2013	24h	E.E.F.	35	12	6	14	32
Capoeira – instrumentos e ritmos	2013	24h	E.E.F	76	61	7	6	74
III Seminário de educação e diversidade étnico-racial	2013	4h	E.E.F	420	176	36	Não informado	212
Vozes da diversidade: a música na sala de aula	2014	24h	E.E.F	95	Não informado	Não informado	Não informado	0
Vozes das minorias: representações da diversidade na arte	2014	36h	E.E.F	43	Não informado	Não informado	Não informado	0
A educação das relações étnico raciais na educação infantil	2014	16h	EEI	42	Não informado	Não informado	Não informado	0
Grupo de estudos: educação e diversidade	2014	44h	EEF	40	Não informado	Não informado	Não informado	0
Educação e diversidade: questões conceituais e metodológicas	2014	28h	EEF	80	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado

Quadro 6: Cursos de diversidade e relações étnico-raciais na SME.

Fonte: Fonte: A autora (2016).

Apesar de alguns títulos mencionarem a palavra *diversidade*, ressaltamos que este conceito é abrangente – como explicitado na nota de rodapé 25 –, por isso para compor o Quadro 6 buscamos identificar as ações formativas que tratavam de diversidade como um todo. Para isso cruzamos os proponentes as atividades formativas que abordaram a diversidade e foi possível identificar que algumas atividades formativas foram iniciativas da Coordenadora de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) e provavelmente estas formações continuadas trataram da diversidade no campo da educação especial.

Na sequência, há a Tabela 4 que apresenta todas as atividades formativas que ocorreram entre os anos de 2010 a 2014, englobando seminários, fóruns, SEP's, cursos, encontros, grupos de estudos e os coloca em relação as ações voltadas para a diversidade e EREER.

Tabela 4: Relação de atividades formativas na SME			
Ano	Número de formações	Formações de relações étnico-raciais	Formações de diversidade
2010	275	4	3
2011	718	5	8
2012	582	4	1
2013	548	5	2
2014	437	1	4
Total	2560	19	18

Fonte: A autora (2016)

A média indicada pela Tabela 4 é de 3,8 atividades formativas por ano, mas ao observarmos o número total de formações de cada ano é possível identificar um aumento significativo no ano de 2011, entretanto os cursos relacionados com a temática étnico-racial não acompanharam tal crescimento. O ano de 2014, apresentou apenas um curso em torno da temática étnico-racial o que indica que as determinações legais – o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, entre outras – não têm sido cumpridas de maneira plena.

Contraditoriamente ao dado encontrado, em reportagem concedida ao jornal Gazeta do Povo no dia 1 de junho de 2015 versão *online*³² – sendo publicado no dia 2 de junho de 2015 na versão impressa – a SME, através de suas representantes afirma que,

³² O Jornal Gazeta do Povo tem alcance em todo o estado do Paraná, e possui duas versões, uma online e outra impressa. No caso dessa matéria em especial, a versão online publicou um dia antes, já a impressa apresentou esta matéria no dia seguinte.

A educação para as 'relações étnico-raciais' é a prioridade da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o ano de 2015, entre as crianças de 0 a 6 anos. O assunto foi tema de uma série de oficinas, ao longo de 2014, e foi o eixo norteador da Semana de Estudos Pedagógicos 2015. (PIVA, 2015, s/p)

De fato, como constatamos a SME, no primeiro momento da SEP, realizou um trabalho significativo em torno da temática étnico-racial no ano de 2015, se compararmos com os anos anteriores, pois impulsionou que toda a rede discutisse sobre a EREER no primeiro momento da SEP, sendo este um avanço significativo. Entretanto, não localizamos a “série de oficinas” citadas na reportagem em nosso banco de dados no ano de 2014, afinal neste ano encontramos apenas uma atividade em torno da EREER que foi o curso destinado para a educação infantil, ou seja, a atuação da SME em torno da temática étnico-racial não tem sido tão intensa como divulgado pela imprensa paranaense, pois o único curso de Relações étnico-raciais de 2014 foi promovido pelo Departamento de Educação Infantil.

Apesar da oferta deste curso de relações étnico-raciais para professores/as da Educação Infantil, cabe ressaltar que há uma completa ausência de cursos formativos destinados ao trabalho da EREER com as crianças menores, em especial as de zero a três anos. Ainda que a participação dos/as profissionais que atuam nesta faixa etária seja permitida, cabe ressaltar que estas crianças sobretudo os bebês possuem especificidade.

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, s/p).

Mesmo sem identificarmos a prioridade expressa na entrevista de Azoilda, os anos de 2014 e 2015 foram diferenciados no que diz respeito ao trabalho da EREER na EI, mas, nestes anos houve a oferta de propostas em torno da temática étnico-racial direcionada especificamente para os/as profissionais da Educação Infantil, os fatos remetem a presença de Azoilda e comprometimento pessoal e acadêmica com o tema.

De acordo com ela, a equipe de gestão da EEI estava em um momento de atualização e reformulação dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP's), foi então que se organizou um curso intitulado “Refletindo sobre o Projeto Político Pedagógico nos

CMEI's". Este iniciou-se em 2013 e foi finalizado no ano de 2015. Em relação ao conteúdo do referido curso Azoilda informa,

Trabalhamos com eles o que era necessário, em ter no Projeto Político Pedagógico, qual o objetivo do Projeto Político Pedagógico. No que ele se constitui, na perspectiva de fazer um Projeto Político Pedagógico coerente com a legislação vigente e com a realidade da instituição e que fosse um retrato da instituição (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

O curso que era destinado a diretores/as e pedagogos/as contava também com o acompanhamento para que os/as cursistas pudessem ter maior consistências na absorção do conteúdo trabalhado e na construção do PPP. Foi devido a esta supervisão mais próxima e as provocações desta técnica que foi identificada a necessidade em inserir a educação das relações étnico-raciais nas reflexões.

No ano de 2014, nós optamos por fazer um trabalho sobre educação das relações étnico-raciais. Porque um dos itens, que são exigidos no Projeto Político Pedagógico, é a instituição descrever como ela trabalha com a educação das relações étnico-raciais. Como nós vimos que, de modo geral, as pedagogas e as diretoras sentiam um pouco de necessidade de formação nessa perspectiva, pois não se sentiam seguras, para desenvolver esse trabalho, nós optamos por incluir na discussão do Projeto Político Pedagógico a educação das relações étnico-raciais. Então, esse trabalho de formação com os diretores e pedagogos do CMEI, em 2014, [aconteceu] antes do caderno da SEP [de 2015] (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Azoilda nos informou que em um primeiro momento deste trabalho – em torno do PPP, englobando a educação das relações étnico-raciais – organizou-se uma formação de quatro horas cuja pretensão era apresentar a alteração da LDB (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), o parecer 02/2007, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e discorrer sobre a obrigatoriedade em inserir a educação das relações étnico-raciais fundamentando-se nas legislações vigentes. Para além desta etapa introdutória Azoilda discorreu sobre a importância desta temática estar inserida

[...] no cotidiano, nas experiências das crianças, de que isso era algo que tinha que estar no Projeto Político Pedagógico, tinha que estar no dia-a-dia da instituição não porque era só a lei, mas também porque a gente acredita nesse trabalho, porque é um direito da criança. Então fizemos no primeiro momento essa discussão mais conceitual, da educação das relações étnico-raciais (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Ao final deste primeiro momento de formação Azoilda solicitou uma atividade, de cunho diagnóstico para os/as participantes. Estes/Estas deveriam retornar nas suas respectivas instituições e simular como se estivessem entrando pela primeira vez e observar as decorações nas paredes, os brinquedos, as atividades e apurar se as crianças negras e a cultura afro-brasileira e africana estavam representadas e se podiam afirmar que realizavam um trabalho de EREER. Após esse diagnóstico os/as cursistas deveriam redigir um relato simples daquilo que já existia na instituição. No momento que precedeu a atividade Azoilda insistiu com os/as participantes que “[...] não era para organizar um trabalho para fotografar e mandar para a nossa equipe. Era para entrar no CMEI, voltando do curso, entrar e registrar aquilo que estava lá. Não era para preparar algo” (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Com a escrita desse relatório e as observações dessas instituições, grande parte delas se deram conta de que não encontraram, ou se encontraram eram bonecas negras – que isso é, algo presente nas instituições – e livros, algumas encontraram. Mas, viram que era necessário investir mais, na questão [étnico-racial]. Até porque aonde está a boneca negra? Ah, está na caixa dentro da sala do maternal I, ou dentro de todas as salas. Mas a família quando vai na instituição fazer uma matrícula, ela não vai lá dentro do da sala do maternal I abrir a caixa de boneca para ver que tem uma boneca negra. Então essa ideia de que as imagens têm que estar mais a vista de todos, não é?! É uma identificação que tem que acontecer cotidianamente e não em determinados momentos, quando eu brinco com a boneca, ou quando há uma data comemorativa e eu faço um projeto sobre a cultura africana. Então como essa proposição do Projeto Político Pedagógico também nós trabalhamos sempre assim. Trabalhamos com as diretoras e pedagogas, para que elas retornem à instituição, conversem com suas equipes e elaborem e reelaborem o texto do Projeto Político Pedagógico. (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Enedina que é gerente de educação infantil no EEI acompanhou as discussões e diante da realidade constatada propôs que a SEP tratasse da educação das relações étnico-raciais. De acordo com Azoilda houve uma tomada de consciência, em relação a esta temática.

[...] entendeu-se que seria interessante ter mais um momento de formação, porque é só uma conversa inicial, não é?! Dois encontros, oito horas de encontro, durante um ano, mas como esse diagnóstico mexeu muito com elas e teve uma tomada de consciência grande, assim essa perspectiva, “olha eu tenho, mas ainda é muito pouco ou, olha eu andei por tudo e até bonecas nós temos que comprar, nós temos que investir em mais materiais”. Porque nós falamos muito sobre a qualidade dessa boneca, desse material, da qualidade das imagens, porque as vezes tem imagem de criança negra, mas está em uma imagem que não é positiva é uma criança

que está sendo empurrada, é uma criança negra que está chorando, é uma criança negra que está em uma situação de miséria, de pobreza, de fome. Então, quanto essa seleção de imagens tem que ser pensada e disso resultou o material da SEP (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Após ouvirmos as técnicas da SME, consideramos que seria apropriado conhecermos professores/as que tinham participado desses momentos de formação para que nos relatassem suas percepções sobre o momento 2 da SEP, e o curso de ERER na EI, bem como tentar capturar desses profissionais alguma prática educativa que tenha desenvolvido em torno da ERER com as crianças.

Conforme relatado nos procedimentos metodológicos, encontrar os/as professores/as não foi tarefa fácil. A SME, sem que possamos atribuir os motivos, não disponibilizou o acesso a tais professores/as. Além da dificuldade para obter informações, a saída da técnica terá impacto direto na continuidade das ações formativas de ERER na EI, visto que ela tinha formação na área e não teve substituição para manutenção do trabalho até a data que encerramos a pesquisa (dezembro de 2015), o que nos deixou bastante preocupadas. Isso reforçou mais ainda nosso interesse em conhecer os/as professores/as que participaram desse momento e sem os dados fornecidos pela SME, usamos outras estratégias para chegar até eles/as, já relatados na página 16. Nesse processo localizamos duas profissionais; Lélia Gonzales e Beatriz do Nascimento.

Professora auxiliar de uma turma de Pré-escola 2 – que atende crianças que completam 5 anos no decorrer do ano – Beatriz do Nascimento considera-se branca e trabalha em um Centro de Educação Infantil conveniado da RME. Estudante do primeiro ano de Pedagogia, em 2015, atuou na educação infantil e seu tempo de experiência nesta etapa era de um ano e sete meses. Ao questionarmos sobre sua aproximação com a ERER, ela relatou que teve contato em sua própria instituição no momento 2 da SEP e, também através de uma amiga que é diretora de um CEI e pesquisadora de relações étnico-raciais na infância.

A fim de apurarmos os desdobramentos da SEP na instituição, enviamos um questionário para Lélia Gonzales. Como cursamos algumas disciplinas no período da graduação na UFPR, e sabia que ela atuava na RME, o contato inicial era para sondar se Lélia Gonzales havia realizado o curso com a Azoilda – e/ou conhecia alguém que tenha feito para nos indicar – Lélia Gonzales afirmou desconhecer os cursos, entretanto, como os demais profissionais da rede, participou do momento 2

SEP.

Professora de crianças de cinco anos de uma turma do Pré-escola em um CMEI de Curitiba, Lélia Gonzales considera-se negra e atua na educação infantil a 10 anos. Formada em Pedagogia pela UFPR, teve seu primeiro contato com a educação das relações étnico-raciais ainda na universidade, por meio de uma disciplina optativa de relações étnico-raciais e de momentos culturais elaborados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). Ao ser questionada sobre os reflexos da SEP em sua instituição, Lélia Gonzales relata que,

Foi interessante. Primeiramente, ao falar de questões específicas de preconceito, algumas pessoas ao se deparar com isso sentem-se constrangidas e debatem sobre as questões. Tem dificuldade de se colocar no lugar de pessoas negras que sofrem as diversas formas de preconceito utilizando-se de um discurso de justiça para se legitimar. Algumas docentes, ao longo do ano, perceberam (por meio de trabalhos realizados com as crianças) a real necessidade de se trabalhar essa questão bem como a riqueza e a presença da cultura africana em nosso meio. No entanto, alguns posicionamentos permaneceram com o discurso 'eu não tenho/vejo preconceito' ou 'os próprios negros são preconceituosos com eles mesmos' (Questionário do dia 19 de janeiro de 2016).

Diante da situação colocada por Lélia Gonzales, constata-se que a discussão em torno da educação das relações étnico-raciais gera um incômodo em algumas pessoas. Um dos motivos dessa causa provavelmente seja porque – ao contrário das outras áreas do conhecimento – educar para as relações étnico-raciais consiste em desconstruir conceitos e convencer os/as profissionais de educação de relevância do tema e a presença do racismo nas instituições educacionais. A pessoa precisa convencer-se de que de fato há racismo no Brasil e que possivelmente algumas práticas, ações e falas produzidas por ela tenham este caráter e podem proferir o racismo. Por isso, tal constatação é, dentre outras, mais um desafio, tendo em vista que se um/a professor/a não compreender a relevância da abordagem desta temática, suas práticas pedagógicas, bem como suas relações sociais não irão refletir a promoção da igualdade étnico-racial.

Por conseguinte, tais afirmações retratam que o desconforto gera uma necessidade em reeducar-se para as relações étnico-raciais, pois parte da educação deste/a professor/a podem ter naturalizado as relações de discriminação e racismo presentes no cotidiano da população negra. O conceito de “democracia racial” ainda

está enraizado por parte da sociedade, ou seja, há pessoas que ainda crêem que as relações sociais no Brasil são marcadas pela harmonia racial e que o real problema brasileiro são as disparidades de classe e não de raça. Por óbvio, essa crença tem sido contestada com veemência pelo Movimento Negro e por pesquisas que tem apontado e denunciado as desigualdades raciais com o intuito de extinguir este “mito”.

Os cursos de formação como foi a SEP, produziram resultados positivos nesta desconstrução como apontou Lélia Gonzales, afinal os/as profissionais que nunca tiveram contato com a EREER são convidados a questionarem e discutirem sobre a temática, e podem passar a constatar a necessidade de atuarem em prol da educação das relações étnico-raciais. Embora Lélia Gonzales tenha apontado que só este tipo de ação, não é suficiente para atingir todos/as os/as profissionais. Por isso, ressaltamos a importância de ser uma formação continuada e não apenas pontual.

Como relatado, algumas professoras sentiram-se incomodadas e passaram a realizar ações de (re)educação das relações étnico-raciais e conseguem detectar ações discriminatórias.

Lélia Gonzales já tinha formação e comprometimento para desenvolver trabalhos com EREER, porém relata que, o fato da SEP ter atingindo os/as demais profissionais de sua instituição corroborou para que ela se encorajasse e desenvolvesse práticas pedagógicas em torno desta temática com as crianças.

[...] pela primeira vez realizei a proposta de um projeto que se estendeu pelo ano todo e envolveu não somente as crianças, mas as outras docentes e os pais também. Foi muito importante. [...] com base nela [SEP] tive mais propriedade para partilhar elementos que eu já sabia ou que aprendi na SEP, elementos esses pertencentes a minha própria cultura já que sou negra, com as docentes e colegas da unidade afim de melhorar a nossa ação educativa. Por exemplo tentando fazer reflexões sobre algumas piadas com escravizados, ou a ligação de negros com a criminalidade. Ainda utilizando a palavra negro ou pele preta e não morena para se referir a pessoas negras. Da mesma forma com as crianças, incentivando-as a utilizar lápis de cor pretos, marrons para pintar a pele de pessoas negras, e desmistificando o tão referido lápis ‘cor da pele’. Muitos conseguiram entender e com muita naturalidade (Questionário do dia 19 de janeiro de 2016).

Lélia Gonzales afirmou, que sentiu “[...] falta de profissionais que pudessem aprofundar mais o assunto, de especialistas na área para as docentes da unidade e para a comunidade também” (Questionário 19 de janeiro de 2016). Esta fala sinaliza

que apesar de resultados positivos, só a SEP não é suficiente para problematizar e sanar todas as dúvidas que a discussão em torno da educação das relações étnico-raciais pode gerar. A ausência de continuidade diante da complexidade deste assunto poderá esvaziar a discussão e reforçar estereótipos já presentes na sociedade.

A inserção deste tema, a presença de uma pessoa comprometida com a educação das relações étnico-racial foi primordial para identificar a necessidade de incluir o tema e conseqüentemente ser uma das responsáveis por desencadear uma formação que contemplasse todos/as os/as profissionais de educação infantil. Esta SEP foi um marco para a discussão das relações étnico-raciais na educação infantil, na SME, instigando os/as profissionais das instituições de educação infantil e os/as que atuam nos NRE's e EEI a buscarem maiores informações sobre a educação das relações étnico-racial.

Como já dito anteriormente, Beatriz do Nascimento foi outra professora que contribuiu com suas impressões em torno das atividades formativas e ERER da RME. Ela participou do curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil” ofertado pela SME no ano de 2015, ministrado por Azoilda.

Com o intuito de averiguar a abrangência do referido curso, recorreremos ao banco de dados fornecido pelo EEI, entretanto, este estava incompleto e não informava com precisão todos os dados. Azoilda indica que em 2014 quando foi ofertado pela primeira vez o curso “A educação das relações étnico-raciais” houve uma procura pequena em torno de 15 a 17 professores/as, sendo que o número de concluintes aproximado foi de entre 18 a 22 profissionais. No ano de 2015 devido a SEP, que antecede a oferta de curso, a procura pelo curso foi intensificada.

Então de duas nós ofertamos uma turma só. Mas foi um curso que tivemos a inscrição total, preencheram as 30 vagas. E tivemos uma lista de espera bem significativa. [...] até chegaram [o ETD] a entrar em contato comigo “olha Azoilda você está com uma lista de espera, na época era de 60 pessoas [...] Tanto que no primeiro dia do curso, nós tivemos que ampliar o número de [vagas], porque pessoas mesmo em lista de espera, vieram para o curso. Então nós fechamos com uma turma de 43 pessoas [...] eu acho que concluintes nós tivemos uns 30 concluintes (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015).

Como afirmou Azoilda, em entrevista, a SEP teve uma função de “propaganda”, afinal no primeiro dia do curso ao sondar a principal motivação dos

cursistas a inscreverem-se a resposta foi unânime, todos/as tinham o intuito de aprofundar seus conhecimentos em torno da educação das relações étnico-raciais, motivados pela SEP.

Apesar do interesse, proporcionalmente o número de professores/as que tiveram acesso ao curso é ínfimo, quando comparado com o quadro de professores/as funcionários/as da RME – que segundo Enedina é composto por 18.800 profissionais, constituído por carreiras do Magistério (docência I e II, bem como o Suporte Técnico Pedagógico); Professor/a de Educação Infantil; Apoio Administrativo e Auxiliar de Serviços Escolares. A estimava é de que entre 61 a 65 profissionais tenham concluído, os cursos nos anos de 2014 e 2015, inclusive professoras auxiliares – como é o caso de Beatriz do Nascimento – de CMEI's e de Centros Educação Infantil conveniados.

Os números de ofertas de atividades formativas indicam que a preocupação em se implantar a EREER é marginalizada e insuficiente para alcançar todos/as os/as profissionais, além de não ser uma prioridade na política de formação de professores/as da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Há o indicativo também de que a pouca ofertada de atividades formativas em torno da temática racial não é amplamente divulgada, tal insuficiência de comunicação foi relatada pela professora Lélia Gonzales, que informalmente nos relatou desconhecer o curso ministrado por Azoilda.

A primeira versão do curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil” foi ofertada pela primeira vez no ano de 2014, sendo oferecido também no ano de 2015. Apesar do título indicar a destinação para os/as profissionais de EI, Azoilda relata que no momento de enviar a proposta do curso é de praxe que os/as ministrantes indiquem um público alvo. Portanto, ela estabeleceu – para formalizar a oferta do curso – como público alvo professores/as que atuem com meninos e meninas de 4 a 5 anos. Tal opção foi é devido a sua pesquisa de doutorado que permeou sobre a construção da identidade das crianças e as relações étnico-raciais e teve como sujeitos crianças do MIII (Maternal III) e do Pré-escolar, turmas que atendem crianças de 4 e 5 anos. Entretanto, ela afirma que é possível professores/as de bebês apropriem-se das informações do curso e readequarem suas práticas, pois segundo Azoilda as relações étnico-raciais devem estar imersas no fazer pedagógico dos/as profissionais de todas as etapas.

Contrariando a expectativa de muitas que vem fazer o curso comigo, porque elas falam 'ah Azoilda vim aqui porque eu quero aprender um projeto bem legal para fazer com minhas crianças, ah, eu quero aprender uma sequência didática' E eu falo que vou frustrá-las desde o começo, porque na verdade o que nós fazemos aqui é tentar discutir um pouco dos conceitos, entender a concepção desse trabalho, para que você possa realizar seu cotidiano, aquilo que você já faz, mas incluindo nele o recorte racial. Nessa perspectiva, o curso dá conta também de quem trabalha com os bebês, porque eu falo muito nessa situação ter que elogiar a todas as crianças, você ter que pegar todas as crianças, você estar atenta que para [o momento da] arrumação do final do dia, se o penteado faz parte da sua rotina você tem que pentear todos os cabelos, e não só os cabelos das crianças brancas. Você tem que adequar, você tem que ter imagem de bebês negros, de mulheres negras, de homens negros. Então, como eu pauto o curso na atuação do professor, porque eu acho que o que faz a diferença quando fala assim "em educação das relações étnico-raciais para professores de educação infantil e pra crianças da educação infantil, é o modo de fazer, [...] porque é um receio muito grande de que as pessoas entendam "ah, eu tenho que trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, então eu tenho que contar toda história da África, tenho que falar do navio negreiro, tenho que trabalhar com escravidão". Na perspectiva que eu vou conversando com elas é que aquilo que você já faz, 'ah, você já conta história todos os dias?!' então você tem que ter um olhar para que você selecione também histórias com personagens negros, que você selecione também histórias com um fantoche negro que vai ser uma princesa, que vai ser um príncipe. Então nessa perspectiva, eu acho que dá conta, ele [o curso] pode ser frequentado por professores que trabalham com o berçário ne. (Entrevista concedida por Azoilda no dia 11 de junho de 2015)

Esta perspectiva de que a educação das relações étnico-raciais deve estar presente nas atividades cotidianas foi para a professora Beatriz do Nascimento, o ponto mais marcante do curso.

O mais marcante foi o aprendizado acerca dos recortes raciais. A professora que ministrou o curso insistiu bastante que o mais importante não era fazer grandes projetos sobre a consciência ou o respeito étnico-racial durante a semana da consciência negra. Ela dizia que o mais importante era realizar um recorte racial em cada atividade feita com as crianças. Vamos fazer um canto de bonecas? Disponibilize bonecas de variadas cores. Vamos fazer um cantinho de cabeleireiro? Coloque fotos de penteados de todos os tipos de cabelo, e ofereça materiais para arrumar cada tipo de cabelo. Vamos colar fotos na sala? Procure fotos bonitas que representam todas as raças de uma maneira que a criança se sinta representada (Questionário 27 de dezembro de 2015).

O depoimento da professora Beatriz do Nascimento chama-nos a atenção, pois algo que pode parecer óbvio, como a recomendação do curso: "disponibilizar bonecas de todas as cores"(grifos nossos), faz parte do conteúdo que ela considerou marcante.

Isso se deve em nossa opinião ao fato destas “simples” recomendações desconstruírem a naturalização presente na sociedade brasileira de tomar como padrão o fenótipo branco. De acordo com Maria Aparecida Bento:

Considerando (ou quiçá inventado) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconhecimento do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (2002, s/p, grifos nossos)

Neste sentido as ações formativas de EREER para a educação infantil deveriam focar em detalhes do cotidiano que rompam a disseminação do racismo, pois são elas que constroem as práticas desta etapa. Para Dias (2015)

- A educação infantil tem identidade, função própria e deve pautar-se pelo desenvolvimento e aprendizagens das meninas e meninos pequenos, considerando-os como sujeitos de direitos e como protagonistas de sua própria vida e, nesse sentido, proporcionar-lhes uma sociedade não discriminatória;
- A atenção à diversidade é um elemento básico para assegurar a qualidade da educação, pelo que deve ser critério universal no desenvolvimento das políticas e dos programas de atenção nesse nível educativo.
- O Estado tem a reponsabilidade indelegáveis na formulação, na sustentação e na continuidade das políticas que atuem para combater o racismo, a discriminação e o preconceito raciais, em particular na educação infantil por ser essa a fase em que a criança está construindo sua identidade e conhecendo sobre seu pertencimento racial. (DIAS, 2015, p. 586, 587)

Desta forma a educação das relações étnico-raciais será garantida no contexto da instituição como um todo, a todas as crianças e profissionais que cotidianamente frequentam esses espaços. Afinal, uma cultura racista permeia as relações sociais, e está presente de maneira direta nas instituições educacionais por isso, os/as profissionais devem ser orientados/as a diagnosticar ações e falas que perpetuam a discriminação racial. Nesta direção, Beatriz do Nascimento afirma que o curso contribuiu para ter um olhar mais apurado para tal identificação.

Acredito que o curso me ajudou a ver como essa questão [da educação das relações étnico-raciais] é importante e como pode influenciar a vida de uma criança [...]. As vezes o preconceito assume formas mais discretas, mas que provam que ele existe. Por exemplo, já ouvi uma mulher que trabalha na cozinha da escola dizer coisas como “isso é coisa de preto”. Talvez ela nem perceba o quão racista essa afirmação pode ser. (Questionário 27 de dezembro de 2015).

Este relato corrobora com resultados apresentados em outras pesquisas que estudaram o impacto de ações formativas com o foco da EREER na EI.

Dias (2007) constatou que professoras após participarem de cursos dessa natureza afirmaram terem se tornado,

[...] menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, constroem metodologias, interferem na proposta curricular, influenciam na formulação de projetos pedagógicos de suas instituições, produzem material didático-pedagógico e sentem-se fortalecidas para desenvolverem atividades de caráter anti-racista com crianças pequenas colaborando uma construção de uma sociedade sem discriminações (DIAS, 2007, p. 288-289)

A percepção de Beatriz do Nascimento tornou-se mais aguçada, como ela mesma menciona,

Ou mesmo na sala em que trabalho. Entre as crianças é comum que a boneca negra seja a última a ser escolhida, por exemplo. Também nesta sala, havia uma menina negra de cabelos cacheados que tinha bastante dificuldade em se integrar com as outras meninas. Era por vezes deixada de lado ou afastada das outras. Desconfiávamos que, apesar de ela ser tímida, o grande fator que acarretava esses acontecimentos era a cor da pele. Outra menina também, de cor de pele parda, reclamava que outras meninas falavam sobre a sua cor de pele e por isso não queriam ser sua amiga. Essa menina, no entanto, tinha mais iniciativa e conseguia se integrar ao grupo de meninas. (Questionário 27 de dezembro de 2015).

Cláudia Elizabete dos Santos (2015) também identificou avanços significativos em práticas de professores/as da EI após participarem de ações formativas, neste caso um curso de especialização ofertado pela UFMG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). De acordo com a autora

Um dos objetivos desta pesquisa foi dialogar com as docentes egressas do LASEB [*Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica] sobre os conhecimentos adquiridos por elas antes e depois da formação continuada, além de identificar estratégias educacionais que permitiram a inserção dos alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar em um debate contrário ao racismo. Ambas reconheceram as contribuições do LASEB em suas práticas pedagógicas, além de considerarem que a exigência do registro destas práticas, através da escrita do plano de ação, contribuiu para a socialização da temática com a comunidade escolar. A inclusão das famílias no processo de implementação da Lei 10.639/03 e a socialização das práticas nas instituições foi uma estratégia coerente, necessária e bem sucedida na experiência das duas docentes que protagonizaram esta dissertação (SANTOS, 2015, p. 175).

A pesquisa de Marlene de Araújo (2015) que averiguou os resultados de uma

experiência de implementação, no qual incluiu-se formação para professores de EI no município de Coronel Fabriciano – Minas Gerais, nos apresenta os desafios nesse processo,

Nossa pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Coronel Fabriciano que assume a tarefa de formação continuada dos/as educadores/as das infâncias. Outras Redes Municipais vêm assumindo essa tarefa de formar educadoras dando destaque à formação no entendimento e trato das relações étnico-raciais e assim, acreditamos que essas tragam questões para os currículos da formação inicial de professores/as. No decorrer desta pesquisa, percebemos que ainda existem aspectos a serem problematizados e discutidos. São perceptíveis nas narrativas de educadores/as e mães os desafios para diferentes áreas do conhecimento e de diálogos entre si no sentido de contribuir com a formação de profissionais assumindo mais amplamente do trabalho e da condição docente, das inseguranças e até sofrimentos (ARAUJO, 2015, p. 286)

É possível constatar que o curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil” preparou para identificar situações discriminatórias, haja vista que o racismo se manifesta por meio de sutilezas. Beatriz do Nascimento em sua experiência como professora de Educação Infantil confirma que o racismo está imerso nas relações entre as próprias crianças, o fato da boneca negra ser a última a ser escolhida revela que há presença de uma hierarquização que considera o fenótipo branco é mais valorizado em detrimento do negro.

O relato também apresenta as nuances do racismo brasileiro, no qual, quanto mais escura a tonalidade de pele da pessoa, mais susceptível ela está de sofrer racismo. Esta situação foi identificada na turma de Beatriz do Nascimento, afinal a menina parda reclamava da exclusão, por parte da turma, entretanto apresentava maior interação com as demais crianças, quando comparada com sua colega também negra.

O diagnóstico feito por Beatriz do Nascimento, orientado por seus aprendizados durante o curso, veio acompanhado de uma intervenção, demonstrando o quão é importante são essas ações formativas.

A observação sobre a timidez da criança negra não deve ser minimizada. É evidente que tal atributo está diretamente relacionado com o seu desconforto por conta de sua condição de criança negra. Semelhante às bonecas que são desprezadas pelas crianças, também, ser menina negra nesse espaço que desvaloriza os atributos de negritude impõem a esta menina o incômodo de estar entre eles/as.

Muito já se escreveu sobre a invisibilidade do sujeito negro na mídia. Joel Zito Araújo (2004) na produção “A negação do Brasil” evidencia esse fato, mostrando o grau de requinte do racismo brasileiro que atinge a todos/as, inclusive, as crianças pequenas.

Por isso, não é mero acaso que crianças negras, muitas vezes, são tímidas, pois; “Tanto a timidez como a indisciplina podem ser sinais de resistência e insurgência da criança negra ao recalque que lhe é imposto desde muito cedo e que se reproduz em seu comportamento na escola” (OLIVEIRA, 2007, p.24).

A partir do curso eu pude trazer para a sala um pouco dessas questões acerca das relações étnico-raciais que geralmente eram abordadas junto com outros temas, sendo mais uma tentativa de naturalizar o assunto. [...] A boneca negra que tínhamos na sala era geralmente a última escolha das crianças. Observando tal situação, criei uma história, a qual dei o nome de “Maria Flor e Veloster”, onde a personagem principal era a boneca. Fiz isso na intenção de aumentar o interesse das crianças por este brinquedo. Também como relatado anteriormente, uma das meninas da sala de pele mais escura era por vezes deixada de lado. Por isso, em um dia de planejamento pesquisei uma história de princesa. Então, certo dia vesti aquela menina de princesa e contei a história para a turma, onde a personagem principal foi esta aluna. Após a contação as crianças fizeram um desenho sobre a história (Questionário respondido por Beatriz do Nascimento, enviado via *e-mail* em 27 de dezembro de 2015).

Dentre as demais atividades relatadas por Beatriz do Nascimento esta, em especial, chamou-nos a atenção, pois ao identificar uma cena de marginalização para com as crianças negras, a professora entrevistada trouxe a menina negra para protagonizar uma das atividades aproveitando o momento para trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e africana, ampliando os saberes das crianças e promovendo a igualdade étnico-racial entre as crianças, tentando romper com o isolamento da criança.

Portanto, pode-se afirmar que o curso realizado por Azoilda cumpriu seu papel, na direção de alertar os/as profissionais e ajudá-los/as a identificar as ações discriminatórias presente nas instituições educacionais e de intervir de maneira construtiva garantindo uma educação de qualidade e equidade para todas as crianças. Nesse sentido, podemos sustentar uma formação qualificada em educação das relações étnico-raciais proporciona aos/as professores/as reflexão em torno da temática, bem como, auxiliá-los/as a desenvolverem e inserir em suas práticas

educativas esta temática. Sendo assim, ampliar a oferta do curso na direção de alcançar todo o efetivo da SME seria uma alternativa para que de fato se cumpra as determinações das legislações que regem a obrigatoriedade da inserção da educação das relações étnico-raciais e garantir uma educação de qualidade e equidade a todas as crianças.

Para além do aumento de propostas formativas em torno da EREER, foi averiguado que a presença de uma técnica que tem comprometimento pessoal e com formação adequada em torno da EREER na educação infantil foi fundamental para inserir essas questões não apenas no curso proferido, mas também em outros momentos formativos e nos seus afazeres diários – como na supervisão das instituições – assim como para diagnosticar uma fragilidade em torno da temática racial e propor a inserção desta temática.

Constatamos que o momento 1 da SEP teve grande relevância para discussão da EREER na SME, afinal pensar que toda a rede parou para refletir e discutir a temática racial, é um passo importante para uma educação antirracista, ainda que insuficiente, a SEP 2015 possivelmente instigou incômodos e levantou questões entre todos/as profissionais, inclusive os/as que atuam no departamento de EI, pois uma das técnicas – que atende pesquisadores/as – nos informou que a SEP deixou-a bastante intrigada em torno da temática étnico-racial, tanto é que ela ministrava um curso de artes para professores/as da rede, e começou a indagar-se sobre os estereótipos dos fantoches que apresentava em seus cursos e averiguou que era possível inserir também um boneco negro a fim de contemplar a diversidade étnico-racial.

Como desdobramento da SEP tem-se também, o aumento considerável de cursistas e até mesmo uma fila de espera com números consideráveis no curso de Azoilda, em comparação com a baixa frequência do ano anterior.

Apesar dos relatos das professoras protagonistas desse trabalho não representarem quantitativamente o quadro de professores/as da RME de Curitiba, nos indica o quão significativo foi a presença de um curso para a educação das relações étnico-raciais que implicou em mudanças em seus hábitos e práticas pedagógicas que passaram a cooperar para um desenvolvimento sadio, integral e pleno de todas as crianças, corroborando para erradicar práticas discriminatórias presentes nos contextos educacionais.

Foi possível constatar também, que o curso proferido por Azoilda, bem como suas recomendações estão de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais na educação infantil, bem como outros documentos mandatórios que preveem a inclusão da EREER em todas as etapas da educação.

Portanto, como pesquisadoras comprometidas com a EREER na educação infantil, esperamos que a SME empenhe-se para reverter a situação de marginalização e de negligência que encontramos nos dados de formação continuada de professores de 2010 a 2015, em torno da educação das relações étnico-raciais e que a exemplo de Azoilda e da própria experiência com a SEP-2015, sirvam de estímulo para ampliar e propagar, com maior intensidade a educação das relações étnico-raciais no anseio de garantir a todas os/as profissionais uma formação continuada plural de qualidade e equidade, proporcionando, por conseguinte, um desenvolvimento pleno, integral e de qualidade a todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta investigação, nos propusemos a averiguar como a política de formação de professores/as da educação infantil contemplou e comprometeu-se com a educação das relações étnico-raciais, entre os anos de 2010 a 2015. Para tanto, utilizamos entrevistas semiestruturadas com técnicas da SME, aplicação de questionários junto a professoras e analisamos o banco de dados das atividades formativas, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba do período investigado.

Tínhamos como pressuposto, que é papel do Estado garantir o direito das crianças pequenas a uma educação comprometida com a educação das relações étnico-raciais; bem como promover políticas públicas promotoras de igualdade racial, mas, também, estávamos cientes de que o Estado tende a ser um campo de tensões. Discorremos sobre a importância das políticas públicas no campo das relações étnico-raciais nas diferentes instâncias da sociedade. Por meio de um aporte teórico (GONÇALVES e SILVA, 2000; FONSECA, 2001; DIAS, 2007, entre outros) ressaltamos a relevância do Movimento Social Negro para pressionar o Estado a instaurar políticas de promoção de igualdade racial que, historicamente a sociedade brasileira causou a toda população negra, em especial, no campo da educação, bem como expusemos os movimentos de lutas e resistência contemporânea que resultam nas legislações vigentes.

Ancoramos nossa pesquisa no campo da educação das relações étnico-raciais e formação de professores/as de educação infantil, tendo como principais referenciais CAVALLEIRO (2007); DIAS (2007); SARAIVA (2009); TELES (2010) entre outras, que dissertaram sobre a relevância da inserção da EREER nas práticas desenvolvidas na educação.

Explicitamos alguns aspectos da educação infantil nas legislações brasileira, perpassando as especificidades e singularidades desta etapa, bem como a importância de abordar a EREER com as crianças menores, não apenas com a finalidade de cumprir as determinações legais, mas visando garantir o desenvolvimento pleno e de qualidade para todas as crianças.

Para tanto, faz-se necessário que as instâncias governamentais implantem

políticas de promoção de igualdade racial, como meio de garantir uma formação continuada para os/as professores/as que contemplem a EREER, na direção de que estes/as possam construir estratégias, inserindo em suas práticas pedagógicas a educação das relações étnico-raciais, e agir diante de situações discriminatórias, garantindo o direito à infância em sua plenitude.

Averiguamos em nossa pesquisa, que nas atividades de formação continuada de professores/as do município de Curitiba, a temática étnico-racial tem sido marginalizada durante os anos de 2010 a 2015. Houve baixa oferta para todas as etapas de atividades em torno dessa temática, o que demonstrou a negligência do governo municipal no cumprimento das legislações; Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – modificado pela Lei nº10639/03 e Lei nº 11645/08 –, o parecer 020/2009 que determina a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) entre outras legislações de âmbito estadual e municipal. Quando isolamos a educação infantil das demais etapas, nos deparamos com um agravante; a educação infantil tem uma participação tímida na comissão da Diversidade e atualmente não conta com nenhuma pessoa, do departamento de educação infantil, responsável por fazer parte da discussão com os/as professores/as, embora a legislação (DCNEI's) exija que o tema seja contemplado nas propostas pedagógicas da instituição de EI. Verificamos que as poucas e significativas ações formativas que aconteceram foram mobilizadas pela existência de uma técnica com formação específica no tema.

Assim, os resultados nos indicaram que a temática étnico-racial chegou a EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, mas, devido a um comprometimento pessoal e acadêmico de uma técnica pesquisadora de relações étnico-raciais e infância que ao chegar na SME levou o tema consigo. Portanto, estimamos que ter uma pessoa compromissada, formada e preparada qualitativamente com esta temática, é relevante. A presença de uma doutora na gerência de educação infantil no EEI (Departamento de Educação Infantil) abriu espaço para discussões fundamentais da temática, possibilitando, ainda, que uma pequena quantidade de cursos - apenas dois com alto impacto nas práticas dos/as professores/as, conforme os relatos

apresentados - sensibilizou e formou os/as técnicos/as da SME. Consolidou a efetivação da temática de maneira horizontal, permeando os currículos, as ações pedagógicas, as relações sociais, as formações continuadas dos/as professores/as e a própria formação dos técnicos que atuam no EEI.

É inegável a importância que a SEP teve para disseminar a temática étnico-racial, mas assim como as legislações de EREER orientam que as práticas pedagógicas sejam contínuas e não pontuais; espera-se, também, que assim seja, com as formações continuadas de professores/as, pois, estas não são e nem devem ser pontuais. É necessário que a EREER seja parte permanente das ações formativas da SME. Tememos que com a saída da técnica, este tema se esvazie e caia no esquecimento da SME, caso não seja consolidado como parte integrante da formação.

O número expressivo de profissionais na fila de espera do curso ofertado, revela que há interesse dos/as profissionais em aprender e aprofundar seus conhecimentos em torno da temática étnico-racial

Chegamos ao fim do nosso trabalho com a certeza de que a formação de professores/as, a EREER e a EI não se esgota. Ao contrário, há muitas perguntas ainda por responder, pois, identificamos que nas poucas ações desenvolvidas houve desdobramentos positivos nas práticas das docentes que puderam participar. Aqui retomo o início desse trabalho quando anunciei do meu interesse pelo tema, surgido por ter constatado a perplexidade e a falta de ferramentas pedagógicas de uma professora da EI, ao ser indagada por uma criança sobre o pertencimento racial.

A professora queria agradecer e não sabia como: “ – Ele é preto, eu sou branco e você é loira, néprof? – Não ... eu sou morena ... você é moreno ... e ele também é moreno!” Esta não foi uma situação particular de cunho privado. É uma professora em uma instituição educacional pública. O Estado não pode se furtar à sua responsabilidade de garantir a ambos o direito a educação das relações étnico-raciais. O menino branco desde a pré-escola tem direito, a saber, que ser preto (negro como preferimos), não é condição vergonhosa e a professora tem direito a ser formada pelo Estado para saber responder a esta indagação infantil sem reforçar estereótipos e preconceitos. E isso depende de quantas e como as políticas de formação incluem ou não a discussão da EREER.

E, portanto, o como o objetivo de colaborar com a reflexão institucional das

SME que produzimos esta pesquisa. Mais que apontar uma fragilidade é para reivindicar a presença de uma política de formação que garanta às crianças pequenas o pleno desenvolvimento, e isso requer profissionais bem formados.

E como acreditamos que a ciência não rivaliza com as emoções, finalizo meu texto com Conceição Evaristo,

E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos
Pelos lençóis da noite
Ao se abrirem um a um
No varal de um novo tempo
Escorrem as nossas lágrimas
Fertilizando toda a terra
Onde negras sementes resistem
Reamanhecendo esperança em nós.
(EVARISTO, 2008, p. 13)

A autora por meio da poesia anuncia a necessidade urgente do Estado cumprir seu papel e “deixar” aquele menino ser preto, “né prof”?!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2013.

ARAÚJO, Marlene. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2004

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4 ed. rev. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

A voz da raça – 17/02/1934

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta pública. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=667. Acessado em: 15/02/2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.25-58.

Blog: Você pode fazer a diferença: Disponível em <http://fazendodiferencadp.blogspot.com.br/2012/05/curitiba-e-sua-divisao-administrativa.html>. Acessado em: 24/08/2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In **Em Tese**. Vol. 2 n1 (3), janeiro-julho. p. 68-80, 2005.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1824.

BRASIL. Lei de 15 de outubro: **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acessado em 26/02/2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **In: coleção de Leis do Império do Brasil.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acessado em 08/06/2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998

BRASIL, Lei n. 10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL, Lei n. 10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino - VETO.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003b.

BRASIL. **Portaria n. 4542. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA.** Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** CNE/MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:** Lei 10.639/2003. Grupo de trabalho interministerial MEC/MJ/SEPPIR. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.645.** Altera a Lei 10.639 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 acesso em: 06/02/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasil, 2014a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Observatório do Plano Nacional de Educação:** estratégias 25 da meta 7. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo->

adequado/estrategias/7-25-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-indigena. Acessado em: 08/09/2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Educação para as relações étnico-raciais**. SEM DATA. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>. Acessado em 26/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N°2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior e para a formação continuada**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto, São Paulo, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**. v.14, n. 31, p. 121-146, maio/ago, 2013

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no paraná no início do III mil nio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

CURITIBA. Decreto n  1197, de 14 de dezembro de 2004. Dispõem sobre o regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial Municipal de Curitiba**, Curitiba, 14 de dez. 2004. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2004/120/1197/decreto-n-1197-2004-aprova-o-regimento-interno-da-secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em 25/08/2015.

CURITIBA. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**: volume 2. Secretaria Municipal de Curitiba. Curitiba, 2006.

CURITIBA. **Parâmetros e indicadores de qualidades para os centros municipais de educação infantil**. Secretaria Municipal de Curitiba. Curitiba, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito   educação**: direito à igualdade, direito   diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DIAS, Karina De Araújo. **Formação continuada cara diversidade étnico-racial -**

desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Santa Catarina: Universidade Federal De Santa Catarina, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 321 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Diversidade Étnico-Racial e educação infantil:** três escolas, uma questão, muitas respostas. Dissertação (Mestrado em Educação). Nato Grosso do Sul. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: Maria Aparecida Silva Bento (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, p. 178-191. 2012.

_____. SILVA JR, Hédio ; Maria Aparecida Silva Bento . Subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil. **Cadernos do Aplicação** (UFRGS), v. 25, p. 15-45, 2012

_____. Políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação infantil, existe?. **Interfaces da Educação**. V.5, n.14, p. 23-46, Paranaíba, 2014.

_____. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista eletrônica de Educação**. V.9, n2, p. 567-595, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> acessado em: 07/09/2015.

DUARTE, Carolina de Paula Teles; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, Maria

Aparecida Silva (org). **Práticas pedagógicas ara a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, p. 37-42, 2011

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERNANDES, Maria Espíndola; LOURENÇO, Francieli de Souza. O impacto da implantação do FUNDEF na educação infantil no município de Campo Grande/MS (1997 a 2000). **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 5, p. 59-70, jan-jun, 2009

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. Colorindo o passado curitibano: relações entre cidade, escola e currículo. **História Revista**. V.15 n. 2, p. 451-453, jul./dez. 2010.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenil. **Revista eletrônica de educação**. V. 9, n2, p.115 - 159, 2015.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo: Ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo infância: exercício tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, p.280-300, 2012.

FONSECA, Marcos Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: PINTO. Regina Pahim (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo, p. 11-35, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Portugal, v. 8, p. 7-22, 2009.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB na educação infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Evidência**. Araxá, n. 6, p. 121-136, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Edus. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v14, n50, p. 27-38, jan/mar, 2006.

GONCALVES, Petronilha Beatriz; Luiz Alberto Oliveira; SILVA. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez n. 15, 2000.

GONÇALVES, L.A.O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.63, p. 27-29, novembro, 1987.

_____, Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista eletrônica de educação**. V. 9, n2, p.115 -159, 2015.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário internacional as minorias e o direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The BritishCouncil. p. 85-153, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, p. 39-62, 2005

_____. Educação do cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**. Selo Negro, São Paulo, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 2ed. Editora 34, 2012.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

KRAMER, Sônia. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.185-200.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal?. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.7, n.2, p.61-67, ju-dez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Ática, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v.19, n.1, p. 287-308, novembro, 2006.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. O desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. **Paidéia r do cur. De ped. Da Fac. De Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec**. Belo Horizonte, v. 8, p.53-70, jul-dez, 2011

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? **Coleção Percepção da diferença. Negros e brancos na escola**. Ministério da Educação. São Paulo, v. 7, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (org). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007a.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Brasil, 1968.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011.

PIVA, Nayadi. A diversidade racial como eixo infantil. Gazeta do Povo, Curitiba, 01 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-diversidade-racial-como-eixo-do-ensino-infantil-eoxwh9wyvln8sz8t7n4s5tzru>
Acessado em: 03/06/2015

POGGI, Gianfranco. **A evolução do Estado moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, p.1-15, julho, 2009.

SANT'ANA, A.O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 39-68, 2005.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e a justiça social: o cavalo de tróia da educação**. Porto Alegre, Penso, 2013.

SANTOS, Cláudia Elizabete dos. **Formação docente:** considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:** relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade:interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores:aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação.** v.14 n. 40 jan./abr, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Gizelda Costa Da. **O Estudo Da História E cultura Afro-Brasileira No Ensino Fundamental: currículos , Formação E Prática Docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Uberlândia: Universidade Federal De Uberlândia, 2012.

SILVA JR. Hédio. A lei está pegando. In: **4º Prêmio “Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-Étnica no Ambiente Escolar”.** São Paulo, CEERT, edição 2007-2008b.

_____. Conceito e demarcação Histórica. In SILVA, Hédio Silva Junior; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério: **Políticas públicas de promoção da igualdade racial.** São Paulo, CEERT, p.17-29, 2010.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/ as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. TEIXEIRA, Kerolyn Daiane; ROSA, Solange Aparecida. **Relatório de Pesquisa Bibliográfica Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2011 (Material não publicado).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: 3ed, 4reimp. Autêntica, 2013.uu

SKIDMORES, Thomas E. Fato e mito:descobrimos um problema racial no Brasil. Tradução: AMADO, Tina. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 79, p.5-16, nov. 1991

SOUZA, Marcilene Garcia. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná**. 457 p. Tese (Doutorado em Gênero, Etnia e Saúde) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara – São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. RelumeDumará. Rio de Janeiro, 2003.

THEODORO, Mário. **As relações raciais, o racismo e as políticas públicas**. Encontro Anual da Anpocs, Águas de Lindóia, outubro, 2013.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender a prática. In:

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo, Ática, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 -	Mulheres Intelectuais Negras	p. 181
ANEXO 2 -	Carta de Concessão	p. 183
ANEXO 3 -	Roteiro das entrevistas	p. 184
ANEXO 4 -	Respostas de Enedina.....	p. 186
ANEXO 5 -	Entrevista com Azoilda.....	p. 193
ANEXO 6 -	Carta de autorização na SME	p. 208
ANEXO 7 -	Questionário sobre o curso “A educação das relações étnico- raciais” de 2015	p. 209
ANEXO 8 -	Questionário sobre a SEP-2015	p. 210

ANEXOS 1: Mulheres Intelectuais negras



Azoilda Loretto da Trindade pesquisadora e militante. Lutando contra o racismo cuja atuação estava voltada à educação das relações étnico-raciais seus textos, artigos, ações e atuações sempre transmitiram acolhimento, sensibilidade. Visando uma sociedade que estivesse fundamentada na igualdade de oportunidade, respeito, valorização no diálogo com as diferenças. Coordenadora pedagógica no projeto A Cor da Cultura, Azoilda apresentou os valores civilizatórios Afro-brasileiros – circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória ancestralidade, cooperativismo oralidade, energia vital e ludicidade.

Disponível em: <http://www.geledes.org.br/azoilda-presente/#gs.f79cdeb58bce47a9bd95fed638a06af8> Acessado em 14/09/2015



Maria Beatriz do Nascimento, foi intelectual, pesquisadora e ativista do Movimento Negro. Nasceu em Aracajú em 1942. Filha de uma dona de casa e de um pedreiro, Beatriz graduou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao longo de 20 anos, Beatriz tornou-se uma estudiosa das temáticas relacionadas não só ao racismo, mas também dos quilombos. Seus artigos e textos acadêmicos estavam em torno, principalmente, da questão da corporeidade negra e espaços com a experiência da diáspora africana, por meio de noções de “transmigração” e “transatlanticidade”. Beatriz também era poetiza, seus esforços visavam dar notoriedade das questões étnico-raciais nas universidades, bem como fortalecer o discurso político do Movimento Negro;



Enedina Alves Marques de família pobre foi a primeira mulher a graduar-se em Engenharia Civil. Trabalhando como babá, Enedina foi apoiada, em seus estudos, pela família a qual prestava serviços. No início de sua carreira compôs o quadro de funcionários da Secretaria de Viação e Obras Públicas, onde atuou como engenheira fiscal de obras do Estado do Paraná, foi chefe da seção de hidráulica, chefe da divisão estatística, chefe do serviço de engenharia da secretaria de educação e cultura.

Disponível em: <http://blogs.odiariorio.com/comunidadeafroemacao/2012/03/08/a-mulher-negra-do-parana-engenheira-enedina-alves-marques/> Acessado em: 15/09/2015



Lélia Gonzales nasceu em 1935 em Belo Horizonte, filha de um ferroviário e de uma empregada doméstica indígena, Lélia foi autora de artigos, ensaios e livros sobre a temática étnico-racial. Antropóloga e militante do Movimento Negro nos anos de 1970, foi referência no combate ao preconceito contra a mulher.

Suas obras acadêmicas e sua atuação militante corroboraram para impulsionar o debate em torno da temática étnico-racial no Brasil, principalmente em relação a ideologia do branqueamento e seus efeitos e a exposição da mulher negra, discriminada pelo racismo e sexismo.

ANEXO 2: Carta de Concessão



Carta de Concessão

Curitiba, **24 de julho de 2015.**

Eu _____, portadora do RG _____, e do CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia **24 de julho de 2015** por Flávia Carolina da Silva, para ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data na dissertação de mestrado provisoriamente intitulada *A diversidade étnico-racial nas políticas de formação continuada dos/as professores/as da educação infantil no município de Curitiba no período de 2010 a 2015* cuja autora é **Flávia Carolina da Silva**, abdicando de direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

ANEXO 3: Roteiro das entrevistas

- Como se dá a formação continuada na rede?
- Quais atividades compõem a política de formação continuada?
- Como é definida a formação continuada?
- Quem subsidia os materiais produzidos? (Por exemplo, o da SEP 2015)
- A participação é facultativa, ou há alguma espécie de exigência para que os/as professores participem das formações?
- Existe alguma relação entre a progressão dos/as professores e a participação em nos cursos de formação continuada?
- Há algum acompanhamento para as participantes dos cursos, no período pós-curso?
- Como é determinado a carga horária dos cursos?
- As formações são exclusivas para professores/as, ou há formações destinadas para a comunidade escolar, como por exemplo, as inspetoras, as merendeiras, as secretárias entre outros profissionais da instituição?
- Desde 2010 houve mudanças no formato da formação continuada? Se sim, o que estimulou essas mudanças?
- Como as questões étnico-raciais aparecem na política de formação?
- Desde quando há essa preocupação?
- Qual foi a principal motivação para tratar das questões étnico –raciais?
- A secretaria tem algum tipo de parceria para desenvolver as atividades relativas ao tema? Como ela é estabelecida e com quem?
- Houve algum tipo de pressão externa?
- Como funciona a questão do financiamento para as formações continuadas? Os recursos são repartidos entre os diferentes setores? Há verbas específicas para implementar
- Há algum financiamento para compra de materiais específicos para o desenvolvimento de práticas que tratem das questões étnico-raciais? Que orientações a secretaria dá para as instituições em relação ao tema?
- Para quem as formações são oferecidas? E como a rede atinge todos os centros de educação infantil?
- Os documentos orientadores do trabalho pedagógico trata do tema? Como as diretrizes curriculares da SME abordou o tema?

- Como o novo Plano Municipal está considerando o tema no âmbito da educação infantil?
- Existe uma equipe específica para tratar do tema na SME, ela inclui a educação infantil? Como?
- Quais são as referências teóricas da secretaria para trabalhar o tema? Quem são os profissionais que orientam os profissionais nesse trabalho?
- Como os pedagogos contribuem para a efetivação das atividades formativas definidas pela secretaria?
- Em relação a questão étnico-racial há alguma demanda específica que chegou até a secretaria?
- Por que esse foi o tema escolhido como foco em 2015
- O Ministério Público entrevistou em alguns municípios na direção de averiguar se as questões étnico-raciais estavam sendo implantadas ou não. A SME de Curitiba recebeu alguma orientação em relação a isso, desse órgão?
- Podemos dizer que existe uma política de formação na educação infantil para as relações étnico-raciais? Quais são as suas ações mais importantes?

ANEXO 4: Respostas de Enedina

Arquivo 1

- **Como é definida a formação continuada?**

A partir da necessidade dos profissionais, e, por meio de avaliações das formações realizadas.

- **Quem subsidia os materiais produzidos? (Por exemplo, o da SEP 2015)**

A própria equipe da SME elabora e quando necessário busca consultorias.

- **A participação é facultativa, ou há alguma espécie de exigência para que os/as professores participem das formações?**

Na maior parte a participação é facultativa e o profissional escolhe o curso que mais interessa. A única formação de caráter obrigatório é a SEP, que faz parte do calendário escolar.

- **Existe alguma relação entre a progressão dos/as professores e a participação em nos cursos de formação continuada?**

Até agora sim, porém, estamos num momento de transição para novos planos de carreiras, magistério e professor da educação infantil, que ainda não explicitaram essa relação.

- **Há algum acompanhamento para as participantes dos cursos, no período pós-curso?**

Não é uma regra, porém, em alguns cursos temos o acompanhamento, por exemplo, a SEP, na educação infantil, orientamos as equipes regionais para retomarem os estudos em supervisão nas unidades e acompanhar como está repercutindo e como ajudar na continuidade.

- **Como é determinado a carga horária dos cursos?**

Há preocupação que não sejam inferiores a 24h, com mínimo de 80% de frequência. E, dependendo da necessidade de abordagem, com carga horária maior. Na educação infantil implementamos cursos com carga horária à distância para estabelecer a relação entre teoria e prática e isso garante que os profissionais reflitam sobre práticas que planejam e discutem nas tutorias das docentes.

- **As formações são exclusivas para professores/as, ou há formações destinadas para a comunidade escolar, como por exemplo, as inspetoras, as merendeiras, as secretárias entre outros profissionais da instituição?**

Há as formações específicas para professores e também para os demais como inspetores, apoios administrativos, secretários escolares. Alimentação e limpeza são terceirizados porém temos orientado incluir os profissionais que atuam nessas funções em momentos formativos dentro da unidade.

- **Desde 2010 houve mudanças no formato da formação continuada? Se sim, o que estimulou essas mudanças?**

Desde 2013 houve alterações, por exemplo, a antecipação das necessidades formativas mediante elaboração de plano de formação continuada, de ano a ano. Isso contribuiu para a organização das unidades e dos profissionais com relação a participação nas propostas de formação. A própria necessidade de se planejar com antecedência levou a essa mudança.

Outra importante mudança foi a criação da tríade de projetos, o Projeto EduCultura, o Projeto EduTecnologia e o Projeto EduPesquisa. Ver funcionamento no Portal cidadedoconhecimento. or.br.

Também houve ampliação de carga horária a distância dos cursos oportunizando que os profissionais estabeleçam relação teórico-prática com os conteúdos abordados.

- **Como as questões étnico-raciais aparecem na política de formação?**

Estamos iniciando a formulação de uma política de formação continuada, porém, independente disso, a formação sobre as questões étnico-raciais são contempladas: nas SEPs, em cursos específicos e com a inclusão da temática em outros cursos que destinam ch para tal. Assessoramentos acontecem nas escolas ou NREs quando solicitados. Acompanhamento da comissão de educação em direitos humanos, são esses os espaços de formação.

- **Desde quando há essa preocupação?**

Foi iniciado em 2006 no DEF com a constituição de uma comissão intitulada “Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial da RME” e, na na educação infantil em 2007-2008 com a inserção de livros e brinquedos que contemplassem as questões de diversidade.

- **Qual foi a principal motivação para tratar das questões étnico –raciais?**

A implementação das Leis nº 10.639/ 03 e nº11.645/08.

- **A secretaria tem algum tipo de parceria para desenvolver as atividades relativas ao tema? Como ela é estabelecida e com quem?**

Neste momento não temos, mas já houve com o projeto A Cor da Cultura,

da Fundação Roberto Marinho que forneceram curso de formação continuada em 2010, 2011 e 2014. Também tivemos parceria com o NEAB, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR, com cursos de extensão e pós-graduação latu senso. Outra parceria é com o Fórum estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial do Paraná e ainda parceria com a UTFPR.

- **Houve algum tipo de pressão externa?**

Na educação infantil tivemos esse alerta da SME que tínhamos que implementar ações em atendimento à legislação vigente.

- **Como funciona a questão do financiamento para as formações continuadas? Os recursos são repartidos entre os diferentes setores? Há verbas específicas para implementar?**

A verba de educação continuada vem do FUNDEB para manutenção do ensino, por exemplo, para pagamento de profissionais externos credenciados, locação de espaços quando necessário e sonorização. Além disso, temos a manutenção do CFC por parte da SME; A manutenção da equipe técnica da SME, própria do quadro de servidores municipais, que atuam com formação continuada. Os recursos são distribuídos conforme demanda apontada pelos departamentos, procurando atender de maneira igualitária as necessidades. Não há verba específica para implementar.

- **Há algum financiamento para compra de materiais específicos para o desenvolvimento de práticas que tratem das questões étnico-raciais? Que orientações a secretaria dá para as instituições em relação ao tema?**

Em 2007 na educação infantil houve compra específica de livros e brinquedos, após, os materiais foram inseridos no enxoval da unidade que é implantada. Nas já existentes, as equipes são orientadas para manutenção e ampliação do acervo. As escolas, a partir de 2006 receberam títulos de literatura infantil e, de fundamentação teórica, para os professores, para Faróis do saber e bibliotecas escolares. Há uma comissão na SME para análise de livros e recomendação para aquisições. Nas formações continuadas os profissionais são orientados sobre títulos a serem adquiridos pela verba de descentralização das escolas. Também podem fazer isso com a verba do PDDE, do governo federal. Nos momentos de supervisão as equipes pedagógicas são orientadas a realizarem reposição dos materiais.

- **Para quem as formações são oferecidas? E como a rede atinge todos os centros de educação infantil?**

Para todos os servidores que atuam na SME, inclusive atualmente ocorre uma palestra de 4h sobre linguagem afirmativa e pertencimento racial abrangendo servidores de todas as secretarias. A rede atinge todos os CMEs, CEIs conveniados e escolas que ofertam educação infantil destinando vagas para a participação nos cursos que são ofertados, e incluindo o tema independente de ser um curso específico sobre relações étnico-raciais. Ex. o curso sobre desenvolvimento infantil. E, ofertando continuamente cursos com a temática. As equipes de trabalho dos NREs também orientam os profissionais das unidades sobre a temática.

- **Os documentos orientadores do trabalho pedagógico trata do tema? Como as diretrizes curriculares da SME abordou o tema?**

Temos nas diretrizes curriculares um texto que trata da diversidade étnico-racial como orientador do trabalho pedagógico e nos componentes curriculares específicos são contemplados os referentes à temática, com exceção de língua portuguesa. Na educação infantil, ...

- **Como o novo Plano Municipal está considerando o tema no âmbito da educação infantil?**

Se refere a direitos humanos...Na meta 25 havia intenção específica de investimento por parte do governo, porém com as emendas apresentadas pelo legislativo, ficou relacionado a direitos humanos e o investimento fica condicionado ao atendimento das demais demandas de formação.

- **Existe uma equipe específica para tratar do tema na SME, ela inclui a educação infantil? Como?**

Há uma equipe técnica que trata do tema no dpto. de EF que articula as ações da interna da SME de educação em direitos humanos, formada por representantes dos diferentes departamentos e coordenadorias, e que se responsabilizam pelas questões étnico-raciais nos seus setores de trabalho. As representantes da EI são Azoilda e Carol. Com a saída da Azoilda, veremos outra representante de nossa equipe para atuar com a Carol.

- **Quais são as referências teóricas da secretaria para trabalhar o tema? Quem são os profissionais que orientam os profissionais nesse trabalho?**

Técnicos que se dedicam mais sobre o tema, dos diferentes setores e departamentos, orientam os demais profissionais da rede, baseados em pesquisas acadêmicas recentes, de acordo com a temática que vão trabalhar e, nas leis vigentes. Já tivemos consultores em outras ocasiões.

- **Como os pedagogos contribuem para a efetivação das atividades formativas definidas pela secretaria?**

Colocando nas suas orientações com as equipes das unidades a abordagem sobre o tema; são responsáveis com a comissão da educação em direitos humanos em organizar o plano de ações educativas que ocorrerão na escola durante o ano letivo. Na EI e no EF houve recente orientação durante formação continuada sobre a elaboração dos PPPs no sentido de orientar a inclusão da temática mediante discussão com os profissionais.

- **Em relação a questão étnico-racial há alguma demanda específica que chegou até a secretaria?**

Nas escolas, há preocupação de abordagem pedagógica das religiões de matriz africana. Há também demanda sobre abordagem da história e cultura de povos indígenas.

- **Por que esse foi o tema escolhido como foco em 2015 SEP da educação infantil.**

Provocar os profissionais a trabalhar com a temática num movimento de rede, indo além de ações que ocorriam pontualmente em algumas unidades.

- **O Ministério Público entrevistou em alguns municípios na direção de averiguar se as questões étnico-raciais estavam sendo implantadas ou não. A SME de Curitiba recebeu alguma orientação em relação a isso, desse órgão?**

Sim, em março de 2015, a SME fez um relatório ao MP falando sobre as ações desenvolvidas pela SME e, em maio, todas as escolas responderam sobre as ações que implementam a lei nº 10.639.

- **Como se dá a formação continuada na rede?**

Na educação infantil estabelecemos uma metodologia específica de formação continuada com pedagogas da educação infantil, envolvendo o dpto. De educação infantil, as equipes de EI dos NREs e, por amostragem, pedagogas de CMEIs, CEIs conveniados e escolas que ofertam educação infantil. Desde 2005 temos convenio com o Instituto Avisa Lá de São Paulo que conosco discute as pautas de formação com o grande grupo – em torno de 90 pedagogas – e de supervisão nas unidades que participam diretamente, chamadas unidades de referência. Participam dessas supervisões as gerentes do dpto. De EI, a supervisora/formadora do dpto. de EI referência do NRE em que a supervisão ocorre.

A metodologia implica em:

- Estabelecimento do foco formativo
- Diagnóstico da situação da rede em relação ao foco estabelecido para ser discutido e aprofundado em rede, ou seja, envolvendo todas as pedagogas da EI que atuam na função de “coordenação pedagógica” ou formadoras dentro das unidades. Em nossa rede a função da pedagoga é de suporte técnico pedagógico, porém, pela formação, desenvolvemos a identidade de uma pedagoga que é responsável, junto com sua equipe, pelas aprendizagens das crianças e pelo desenvolvimento infantil, portanto, atua na formação das professoras com esse compromisso. Assim, nos referimos como formadoras.
- Encontros gerais em que são tratados os fundamentos e os problemas levantados no diagnóstico sobre o foco formativo, por meio de reflexão da prática com o uso de várias estratégias formativas e sob o predomínio de um importante princípio denominado de homologia dos processos. Deste, outros princípios são desdobrados para pautar nossos encontros de formação, de modo que, chegando nos professores do modo como atuamos entre nós pedagogos, alcançamos as práticas com as crianças, passando pelo modo como nos relacionamos e pensamos a educação infantil.
- Encontros de supervisão nas unidades, com as pedagogas que participam diretamente da formação. Estas têm a função de colocar em prática as discussões e tarefas solicitadas, desenvolvendo um planejamento de formação relacionado ao foco em estudo, antecipando processos que contribuem com as reflexões na formação com todo o grupo de pedagogas.

As pautas dos encontros de formação e de supervisão são definidas com o dpto de EI com a consultora/formadora sob o olhar do processo formativo.

Para desenvolver essa metodologia de formação, nosso departamento conta com grupos de trabalho ou equipes que atuam de modo integrado: a equipe de supervisão de CMEIs e Escolas que ofertam EI, que fazem a formação/supervisão das equipes regionais que atuam diretamente com as pedagogas das unidades; tem função de parceria no desenvolvimento da formação desenvolvida pelas equipes regionais, com o olhar para as especificidades de cada uma, ao mesmo tempo em que orientam questões de rede.

Temos a equipe de currículo com profissionais especialistas com a função de apoiar as equipes regionais na formação continuada. Também atuam na formação de pedagogas das unidades sobre as áreas de formação humana com focos formativos já tratados em formações anteriores (Linguagens movimento, visual, dramática, musical, dança, oral e escrita; conhecimento matemático), proporcionando que novas pedagogas tenham acesso a esses conhecimentos.

A equipe de CEIs conveniados que desenvolve a formação continuada e a supervisão nessas unidades, nos moldes dos processos com CMEIs e escolas. A equipe de gestão que faz a formação continuada dos gestores e acompanhamento nas unidades sobre a gestão pedagógica-administrativa.

ANEXO 5: Entrevista com Azoilda

Entrevista com Azoilda

Data: 11/06/2015

Local: Departamento Infantil, na Secretaria Municipal de Curitiba, edifício Delta.

Duração total da entrevista 102:03

Lélia Gonzales

Aham

A Lélia Gonzales, ela ... teve umaaa ...mudanças nos planos e ela tá acompanhando a supervisão no CMEI com a formadora nossa,

Uhum

então ela não vai poder tá estar presente, então assim essa e... situação como se dá a formação na rede municipal

aham

eu acho que é uma questão que ela pode te responder bem detalhadamente, porque a Lélia Gonzales

ah tah, aham

cê quer anotar o [...] cê está gravando já ou quer anotar também?

Depois ...

Não, pode gravar,

É?!

po pode gravar, mas

Então tá bom...

Lélia Gonzales,

uhum

ela é gerente de CMEIS's [pausa]. Então é ela que ... é .. sempre tá a frente, é.. dos processos de formação, dos processos de formação com as supervisoras, essas supervisoras trabalham nos núcleos regionais com a formação. Essas supervisoras dos núcleos regionais trabalham na unidade, mas todo esse detalhamento

aham

né?! De como se dá a formação, inclusive com dados históricos, como que começou, onde começou, a Lélia Gonzales pode te responder super bem, porque ela ta aqui desdeeee que a ... que a ... educação infantil passou pra educação.

Humm

Então ela tá no comeeeço desse trabalho. Né?!

Aham

Ela já era pedagoga na ... secretaria da criança, e fez essa passagem, daí ela ela consegue te dar os detalhes,

Aham

então acho que essa essa, situação específica é ... dela, da ... da Lélia Gonzales.

E como eu te falei, como eu ingressei no... no departamento, lá pela... é já [pausa] final de maio de 2013. Então, Praticamente início do, do segundo semestre em junho de 2013 é.... eu não antes disso, eu não sei

[ruídos]

Se eu vou te responder,

Uhum

Né?! Porque daí, qualquer informação que eu te der, vai ser informação assim de... achismo, senso comum, aquela que questão né?! De quem tava vendo de longe. Eu fiquei dois anos até fora estudando, é... fora da rede, é... passei 6 anos no Estado. Então

esse período.. teu... acho que ficaa eu combinei com a Lélia Gonzales isso que... eu falaria de 2014

Uhum

Neh?! E ... 2015, o que foram propostas aqui do departamento, ne?! Específicas pra educação das relações étnico-raciais

Entendi...

e ela falaria do...

do anterior

do anterior

aham

outra questão que é importante você saber ... é que existe na secretaria municipal, uma comissão que hoje chama comissão de direitos humanos [pausa] Essa comissão ela... é... já.. teve outros nomes, então ela já foi comissão da.. diversidade, comissão étnico-racial,

uhum

é... educação e diversidade,

ruídos

acho que tem ...

[ruídos, folheando páginas]

E essa comissão fica centrado no ensino fundamental, ne?! Eles são os proponentes da discussão e as pessoas dos outros departamentos compõem essa... essa comissão.

[pausa, folheando páginas do caderno]

E você sabe desde quando?

Então, comissão interna da educação em direitos humanos da SME, esse é o nome atual

[pausa, folheando]

Ai pra saber exatamente como que o trabalho, é... iniciou, em que ano, qual a função de cada um, é ... No ensino fundamental neh?! Dai você pode entrar em contato com a Lúcia, essas pessoas são as quee, no ensino fundamental representam essa comissão. Enedina e Luizene, Lui ... Zene. cê quer anotar o telefone delas?

Eu gostaria

xxxxx...

Uhum

xxxxx

Sim

ou xxxxx [pausa] xxxxx

[folheando páginas do caderno]

Porque dai tOdo esse histórico, também neh, se for interessar pro teu trabalho assim pra, dizer é... ah desde quando, porque.. pra pensar assim ô o que você vai falar enquanto só educação infantil dEpartamento de educação infantil, o que você vai falar sobre .. rede municipal de Curitiba,

Uhum

porque os cursos são propostos, e.. os profissionais eles podem se inscrever, neh então é.. acontece de profissionais de educação infantil realizar esses cursos também , oferecidos pelo ensino fundamental...

uhum

enfim, dependendo do seu ... interesse, cada publi cada curso tem sim um público alvo ne, eu ofereço de, ah eh pra pro pessoal do pré do M3, porque ah aquela faixa etária que eu vou ...trabalhar especificamente, mas nada impede que outros profissionais também se... se inscrevam, então acho que ela seria uma boa ... é.... de repente pra enriquecer o teu trabalho que quer pesquisar a rede, poder uma ...

indicaria melhor

é eu acho que assim, pra compor a informação ne?!

Aham

e... acho que a Lis te falou que comentou com você essa questão de fazer um levantamento qualitativo dos cursos também?

Sim

Mas daí “cê” não... se interessou ...

É porque a gente queria é... ver a questão da formação mesmo neh?

Uhum

Então, hum.. agente ainda num... não sabe se agente vai conseguir chegar nesse... a ideia seria chegar nesses professores neh?! Mas aí não sei se é possível... não sei se a gente vai ter pernas neh...

Tá, então vou te falar um pouco.. ne, em linhas gerais dessa, cê tem perguntas fechadas? Ou como...

Eu tenho algumas assim ne, não.... ne

Então, se quiser, se você quiser conduzir.

Então tá. É quais são as atividades formativas que vocês propõem pros professores, pra além do dos cursos ne que você citou?

Olha, nós temos atividades de ampliação cultural neh... que acontecem ... é... na rede, e .. existe uma semanaa literária, específica é... em determinada data do ano acontece a semana literária, e daí todos os profissionais da rede podem participar, de uma atividade extremamente gratuita então tem... tem teatro tem... leitura de poesia, tem... enfim, é uma

Que é organizada pela própria rede? Ou...

É organizada pela rede, é com a contratação de ... espetáculos, de grupos folclóricos, então tem essa... parceria com a fundação cultural. Essas informações bem específicas se te interessa saber assim pra além do dos cursos ne, porque o departamento em si, é trabalha com essa perspectiva dos cursos, alguns dos nossos cursos trabalham com a... ampliação cultural então assim, tem todo curso e ...em determinada data é prevista uma... visita a uma exposição, é prevista um...assistir uma peça de teatro, é prevista fazer uma visita a... a um museu, é... um... um filme, então isso é algo que acontece. Agora essa perspectiva é... eu acho que é...o ETD, que é o ... o... departamento é... que organiza a formação, eles.... a ... a organização da semana literária é com eles,

uhum

então acho, da daí nós temos a Cintia , que é a coordenadora do ETD, conhece a Cintia?

Uhum

Então, de repente ela pode da essas informações assim exatamente do que é proposto pra toda a rede. Porque daí eu não tenho, tenho o... olhar de quem participa de quem vê, a... a mostra pronta, mas eu posso te dá alguma informação desse tramite que não é correta, então é

Uhum

Nesse caso a [...] pode... pode ajudar. E na proposição ... da ampliação cultural aqui do departamento, dos cursos que trabalham com esse tipo de ampliação é a Enedina pode.. pode ajudar, quem eu sei que utiliza bastante essa... essa pratica é .. as equipes de Arte, então sempre tem essa... ida ao museu, inclusive e... tem pra nós também é.... semana, acho que uns 15 dias atrás, né nós ah uma das nossas professoras daqui, a Eva que é da equipe de Arte organizou para quem tivesse interessado né ah, daqui do departamento que tivesse disponibilidade de agenda, e também foram convidado os profissionais é.. visita ao centro histórico, então que é até um.... programa com a Universidade Federal do Paraná ne que a gente vai até as praças.

[abre-se a porta da sala]

e....

Desculpa

Foi nada

[fecha-se a porta da sala]

Nós vamos até as praças e... as ...os historiadores , ne professores de história e professores de arte vai explicando porque a praça tem esse nome , porque que tem aqueles monumentos, então nós aqui do departamento também temos a possibilidade de,
[abre-se a porta da sala]
de participar desses assuntos

Desculpa Azoilda, de novo, você vai ficar aqui?

Quem que ...

(não foi possível identificar a fala da terceira pessoa)

Mas elas me liberaram aqui, a Larissa liberou e empresto,

Não foi possível identificar a fala...

Emprestô [pausa] não então eu,

Não pode...

não não não, não não, eu eu saio

aaaaiiii

eu só vim, porque a Larissa empresto

aiichegô uma mãe, [não foi possível identificar a fala] ... eu acho que ela vai ter que vir conversar com a mãe, a mãe já tá aí.

Neste momento nós saímos da sala por que ela seria ocupada. Ao que parece a sala já estava reservada e estava prevista uma reunião. Entretanto uma pessoa liberou a sala, por não saber o horário ao certo da reunião marcada. Assim fomos até uma mesa no fundo da sala. Este era o espaço comum de trabalho das profissionais que ali trabalhavam.

Não iremos relatar as falas do trajeto da sala até o local em que daríamos continuidade da entrevista, por não solicitarmos a autorização da outra pessoa, e por entendermos que este diálogo em especial não possui relevância para o nosso trabalho.

Isso é seu, agora vai complicar a sua gravação.

Não se preocupe

e... daí o que que eu tavafa, dessa questão ne da formação, então tem alguns cursos que inclui. [não foi possível entender] a Lélia Gonzales que pode.... dar maiores informações assim, porque a gerente faz esse papel né, de, coordenar todas as equipes, então tem um entendimento maior de [...] o que cada equipe tá fazendo, o que tá incluindo nos seus trabalhos né. Nós especificamente ne, eu trabalho na equipe de gestão, então eu trabalho com os diretores e com os pedagogos. E dentre é [...] é as funções, eu organizo ne, porque eu faço parte da comissão, sou eu que represento o departamento de educação infantil na comissão ã .. em ... di direitos humanos [pausa] então eu faço a promoção daí dos cursos e...voltados especificamente pra educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

E assim, vocês tem a semana.... a semana pedagógica...

Pedagógica,, tem a semana literária, e tem a semana cultural em... outubro. São... a semana cultural, ela também. é... organizada com.. essa função. De shows...

espetáculos... teatro... é apresentações folclóricas, enfim são colocadas várias opções, e o servidor, né o ...o professor, todos que são da rede, vão no... no portal e escolhe, ah.. eu quero ir no dia... na quarta feira de manhã, eu venho aqui no no colégio estadual que

vai ter uma apresentação de música. Ah eu quero ir no teatro Guaíra que vai ter uma apresentação duma ... peça teatral, um Ballet, enfim as pessoas...então esse é um trabalho que acontece na rede.

Esses são [muito ruído não foi possível descrever na íntegra] exatamente [muito ruído não foi possível descrever na íntegra]em relação as relações étnico-raciais...

Pois é, essa pergunta ...

[muito ruído não foi possível descrever na íntegra]

É, essa perspe

[muito ruído não foi possível descrever na íntegra]

Por isso que eu digo que essa perspectiva tem que, essas perguntas tem que ser com o pessoal do ETD, porque como, ... pra ter ideia do todo,

Ah, entendi ...

então se eu te disser assim, olha....

nesse momento nossa entrevista é interrompida, mais uma vez, chega uma pessoa pedindo desculpas pelo mal entendido em relação a ocupação da sala.

É... e questão dos materiais? ...[muito ruído não foi possível descrever na íntegra]

Então.... nessa ahh ...como eu te...completando neh, se eu te falar...que, ah, existe um olhar específico com recorte racial, daí você vai me perguntar, mais em quais momentos?!

uhum

né, daí eu não vou saber citar todos, ou se eu... te falar assim, olha não existe, também eu posso tá... em alguns momento esquecendo... ne, porque..... eu mesma já fui assistir um..... um... program...um... uma atividade... de música em que vc identifica ne, o...elementos é...da cultura africana, mas... é... o quanto isso é uma intencionalidade, que ela esteja presente, daí...é... tem se... na...é... quem faz essa seleção, ne, se se tem essa, essa resposta ou como que.... se foi pensado ne, ah queremos que, tenha cara, e... elementos da cultura africana, então vamos contratar tantos assim, tan, ou se ...dentre as peças interessantes contratadas... [pequena pausa] havia também ... uma que trat..tava dos elementos africanos, acho que isso é interessante pra você

aham

perceber ne, a intencionalidade.

Mas assim, então só pra eu entender a questão da comissão. Então na comissão vocês não...não...não discutem isso ...?

Olha ... eu passei aaa a integrar a ... a comissão... no como [pausa] membro no ano de 2015 ne, no ano de 2014 eu fui suplente, então quando a ... a pessoa responsável não...não podia estar ne, eu que acompanhava as reuniões. Então...neste ano de 2015, é.... nós.... eu enquanto representante [pequena pausa]ainda não fui chamada pra fazer nenhuma.. analise nesse sentido que eu te falei, análise de peças e tal. Pode ser que o ETD faça essa análise chamando as pessoas que são responsáveis ne, porque a comissão é muito grande,

uhum

são muitas pessoas tanto da secretaria, quanto nas escolas, cada escola tem uma representação, então as veze, ah .. vamos fazer uma comissão pra...é... selecionar...os...os shows as atividades que vão acontecer na semana cultural. É feito uma comissão pra isso? Ah, um representante da comissão dos direitos humanos... ne, então o fato de ... eu não estar presente, não quer dizer que não tenha tido essa participação, por isso que eu acho que .. que essa questão você tem que conversar mesmo [pequena pausa] com... a comissão dos direitos humanos e com a ETD, pra pra entender assim é... exatamente como isso acontece Flávia.

E .. em relação aos materiais....A aquisição de materiais, de livros, de brinquedos....

Nós.. as diretoras, elas recebem uma verba ...pra aquisição... de livros, materiais, brinquedos...ne ai... [pequena pausa] pro funcionamento em geral do CMEI. O CMEI quando ele abre, ele tem uma verba inicial ne, ele tem um.. enxoval, não é nem uma verba, é um enxoval. Então o CMEI novo é aberto, e ele já é aberto com um numero x de livros, um numero x de brinquedos, de cobertores, de material de limpeza, enfim.. um ..um início, até que ele constitua é...os documentos pra a PPF... e a partir da hora que ele tem a PPF ele começa a receber verbas descentralizadas, tanto do município, quanto do governo Federal. E daí com... esse... dinheiro ne... a... a instituição gerencia e efetiva as compras, de bonecas, de carrinhos, de material de limpeza... faz as.. reformas.. que são necessárias, enfim o... custeio do dia-a-dia da instituição, então isso fica a cargo das diretoras.

Mas ai elas recebem algum... alguma orientação? Pra compra de brinquedos? Por exemplo, elas ter.. ter aquisição de...de bonecas brancas, bonecas negras, em relação aos livros também...

Quando a gente elabora os cursos, nós ... já... fazemos esse....esse trabalho de orientação, porque agente também trabalha é...mostrando boas práticas ne. Ah então, quando a gente vai pensar num fantoche... como é que tem que ser esse fantoche, agnt tem que ter diversidade de fantoche, ah eu não encontro um fantoche negro de boa qualidade... então... como é que eu faço pra adaptar o fantoche, pra ele se transforma num... é... fantoche negro ne.. com um cabelo crespo, com um cabelo bonito, com um cabelo que a criança possa... tocar, então a gente tem essas... essas experiências.. que até é..é.. uma

[folheando o material]

Uma das fotos aqui do... do material da SEP.. que esse é o CMEI ne, o CMEI... Jardim Paraná, que é um CMEI que já tem uma cooontinuidaade de trabalho. até não sei se você viu essa semana que passô, dia 2 saiu uma reportagem na Gazeta

Vi, aham

do Povo ne, etão é um CMEI que ele...trabalha é... a muito tempo com essa questão. E como é que eles iniciaaram o trabalho? então a... a Tânia [pequena pausa] que é a atual... que é diretora, ela... participou dum curso ... da Cor da Cultura. Foi um curso promovido ne...em parceria na... da rede com o ensino fundamental, e ela mesmo sendo da educação infantil, chamou a atenção o curso, e ela quis participar. Então ela participou desse curso, e a partir desse curso e do dos materiais da cor da cultura, ela começou a realizar adaptações pra instituição. E desde então esse projeto vem acontecendo. Então... é eles tem.. a cada ano é... um... um tema diferente, um titulo diferente pro projeto, mas é sempre nessa perspectiva da diversidade. Então aqui tem o exemplo da...do fantoche ne... esse fantoche eles... adequaram

[mostrando a imagem do fantoche no material da SEP]

Pintaram, compraram uma...uma piruca em separado, costuraram a piruca.. então... nessa perspectiva que agente fala, que as vezes agente não encontra no mercado, mesmo tendo dinheiro pra comprar é... materiais que nos agradem...que não...

Uhum

satisfaçam um... o trabalho com essa identidade positiva ne, mas que adaptações podem ser feitas. Então essas orientações, elas são dadas... nos cursos, nas conversas nas orientações. Nós temos aqui no departamento também, daí a Lélia Gonzales pode..., daí você anotando pra você i...é... lembrando o que que você pode toca com ela. Mas... ah... temos a... uma comissão de análise de livros, então as editoras, os autores mandam os livros pra cá. É... as responsáveis fazem a leitura, fazem as análises das imagens, das figuras. E vão compondo uma lista de livros indicados... ne, então você.. também de

repente pode é... solicitar ne.. o acesso ah...essa
e essa lista é disponibilizada pros CMEIS e elas..
exatamente

e elas... elas adquirem... conforme...

conforme como eles podem ne... e... porque aí já tem um olhar mais específico. Outra situação que eu divulguei muuuuito no... nos cursos ne, é...tanto é...para os diretores, quanto pros pedagogos, é essa lista de livros que tem... ao final do material do MEC.

[pausa]

As vezes as pessoas falam mesmo, ah eu quero comprar livro, mas o que que eu compro, como que eu compro... então.. essa lista aqui também foi bastante divulgada com eles... contudo que agente sempre faz a ressalva ne, embora... esteja na listagem do departamento, esteja na listagem do MEC, é sempre bom você... ter acesso ao livro, folheá, vê se ele é adequado, se ele não é, se é adequado a sua realidade ne, quais as, eu não posso comprar todos de uma vez só, mas... quais desses seriam mais interessantes pro trabalho que eu tô querendo desenvolvê, quais será que as minhas crianças mais iriam gostar, quais desses que tem as melhores gravuras, então agente sempre trabalha nessa... nessa perspectiva.

É.. você é... uma das ministrantes do curso de... relações étnico-raciais ne, na educação infantil?

Sou

e.. aí como é que se dá.... a... a ementa.... a.. a carga horária.... a.. como é que vocês distribuem essas é.... as vagas, como é que.. .. a partir de... de... que parâmetro, que parâmetro vocês tem em relação a.. oferta de vagas.... como que é o andamento do curso...

Tá. É...como eu te falei o ano passado eu era suplente ne, na comissão. E... trabalhava aqui no departamento a professora Ariela Vera, que era... a...a titular. E.. nós organizamos ne um.. um curso no...para o ano de 2014, em que...eu ministrava um... é... pra uma turma ela ministrava pra outra. Foram duas turmas o ano passado. Com o título “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil”.

[pausa]

Coloca o A na frente, que é “a educação” porque quando você vai buscar lá pelo ETD, é como ele é ordem alfabética

Aaaaaah entendi...

Se você for direto no E não vai apreciar se ...[risos] então o A é importante.

É... e o ... como não tinha ainda sido publicado o material da SEP.. houve uma procura pequena pro curso. É... nós tivemos... um....uma turma em geral... 17....15 ... participantes em cada período. E ainda não conseguimos fechar com todas...né...o.....o termino do curso nós tivemos acho que umas 9... 11 de cada turma que...que concluíram. Mas no ano de 2014, esse curso foi o último que entrou no quadro de cursos. Então...porq foi a primeira vez que ele foi ofertado um específico neh... pra educação das relações étnico-raciais. [pequena pausa]. E como tinha que conciliar também, a minha agenda, com a agenda da Ariele, e com vários outros cursos que tavam acontecendo, porque daí agente tem que fazer aquele quebra-cabeça, pro curso não...é...bater com outro. Nós também... analisamos né, ao término de que ele ficou muito espaçado. Então ele tinha um encontro, passava um mês e meio dois meses havia outro encontro . então ele foi um curso ...é...que ocorreu no decorrer do ano. E... nós entendemos também que muitas pessoas foram... perdendo ne...ah... dois três meses depois, que data que é, já aconteceu, já passou.. as pessoas vão se envolvendo também em outras formações, então agente não... acho que não... foi.....é Foi o possível pra aquele momento ne, pra...pra colocar o... o curso. Mas pra este ano eu reorganizei na

perspectiva dele ter 4 encontros mensais [pausa] Então ah...o retorno é mais... mais rápido ne ele... ele concluiu no...no primeiro semestre ainda ...então as também é... pessoas conseguem se organizar com mais facilidade porque as vezes segundo semestre, tem licenças que acontecem... enfim...

e ai você percebeu um aumento? ...de concluintes...

então es.... ah....este ano eu assumi ah.....ah..... a comissão e a professora Ariela saiu do departamento, não...não está mais...ta... trabalhando na....na unidade. Então de duas... agente ofertou uma turma só. Mas foi um curso ... que nós tivemos ...é... inscrição. Total, preencheram as 30 vagas. E tivemos uma lista de esperar bem significativa. Então esse é um dado também que você consegue lá com o ETD, se te interessa os números... exatos ne , mas até.... chegaram a entrar em contato comigo, fala olha Azoildacê tá com uma lista de... espera na época era de 60 pessoas.

Nossa.

Na lista de espera. É...Tanto que no primeiro dia do curso, nós tivemos que ampliar o número de pessoas, porque pessoas mesmo em lista de espera, vieram pro curso. Então nós..nós... fechamos com uma turma de 43 pessoas, acabamos ampliando pra uma turma de 43 [pausa] e... eu acho que concluintes agente deve ter uns 30 concluintes. Porque nesses 43 tem pessoas também que fizeram a inscrição e nunca vieram ne ,não vieram em nenhum encontro. Porque e....as inscrições acontecem antes. As vezes acontecem da pessoa tirar um atestado, a pessoa tirar uma licença...ou... por algum motivo fico impossibilidade de vir, então tem uma....uma ...um numero sempre de ... de desistentes.

E você acha que isso tem a ver com a semanapedagógica?

Sim! Tem, porque e...no primeiro dia... foi...eu sempre é...a inicio... ne...é... querendo saber um pouco do que motivou as pessoas a.... procurarem a formação. E... foi unânime assim ah... a SEP, nós estudamos o material na SEP, nós queríamos saber um pouco mais...agente queria entender como é que faz, como é que faz um projeto, como é que faz uma sequencia. Então eles vieram muito com esse... intuito neh. De querer conhecer um pouco mais. Então quando viram que tinham oferta de um curso específico, então acha ao... que a.... acha que o material da SEP fez esse papel de uma grande propagaanda na rede toda ne?! Ao que não... havia no ano anterior.

E como é que funcionou a SEP, vocês fizeram um .. algum...deram alguma instrução pros pedagogos..ou o material chegou... na...na unidade e a partir do material eles foram elaborando....

Então voc...acho que se eu fizer o cronograma aqui acho que..cê entende um pouco melhor. É [pausa]. Então eu chego no departamento em 2013 ne, começo a... a conhecer a... a organização, a estrutura, e... começo a comp...passo a compor a equipe de gestão. A equipe de gestão tá num momento que ela tá... é... tava iniciando o trabalho com os projetos políticos pedagógicos, relaboração, atualização... dos projetos políticos pedagógicos. E nós....ts [pequena pausa] passamos a.... a organizar um curso, que é o curso “refletindo sobre o projeto político pedagógico nos CMEI’s, no ano de [pequena pausa] 2013. [pausa] Daí nã, enfim não sei se te... se te interessa o conteúdo desse curso, mas assim... [pequena pausa]. Trabalhamos com eles o....o que era necessário, em ter no projeto politico pedagógico, qual o objetivo do projeto politico pedagógico, no que se constitui, nessa perspectiva de fazer um... projeto politico pedagógico é...coerente com a legislação vigente.. ne, e... coerente... cooom a realidade da instituição. O projeto pe politico pedagógico em que fosse...retrato mesmo da instituição ne, alg algo nessa perspectiva. E dentro desse curso que acontece, 2013, 2014, 2015. Esse ano que agente encerra esse curso, agente faz esse acompanhamento para diretores e pedagogos. No ano de 2014, nós optamos por fazer um trabalho sobre educação das relações étnico-raciais. Porque um dos itens, que são exigidos no projeto politico pedagógico, é a instituição

...escrever como ela trabalha com a educação das relações étnico-raciais. [pequena pausa] como nós vimos que a...de modo geral, as... pedagogas e as diretoras sentiam um pouco de necessidade de formação nessa perspectiva, não se sentiam seguras, pra desenvolver ... esse trabalho. Nós optamos por incluir na discussão do projeto político pedagógico a educação das relações étnico-raciais, então esse trabalho foi feito é... de... formação com os diretores e pedagogos do CMEI ... isso em 2014, antes do caderno da SEP. Como é que esse trabalho foi organizado no PPP? Um... um primeiro encontro de 4 horas é... de formação, no sentido de...ah um...alteração da LDB, o parecer 02/2007 que fala dessa obrigatoriedade também na educação infantil [pequena pausa] ...as diretrizes curriculares nacionais, enfim todo esse convencimento baseado na legislação, é... baseado também ...no...cotidiano, nas experiências das crianças, de que isso era algo que tinha que tá no projeto político pedagógico, tinha que tá no dia-a-dia da instituição não... porque era lei, sim, mas também porque agente acredita nesse trabalho, e porque é um direito da criança. Então agente fez noo.. primeiro momento essa discussão mais conceitual, mesmo da educação das relações étnico-raciais. E Solicitou pra elas ao termino, [pequena pausa] *cofcof. Uma.. uma.. atividade* ...muito simples, que era retornar pra sua instituição. Entra na instituição, como... se fosse a primeira vez estivesse entrando. E olhar as paredes, olhas os brinquedos, as atividades....e... fazer um diagnostico do que ali ...identificava a criança negra ne, identificava a cultura africana, o que que ... elas podiam selecionar e dizer olha agente já faz esse trabalho...enfim.. esse relatório foi encaminhado pra gente.né, assim muito simples, não não é um relatório não..., é um relato, né.. olha..é,uma...uma.. Uma folhinha realmente ne, dizendo é... coloquei lá ne....colocamos lá três questões...e pra que elas... escrevessem da forma....mais... rápida possível, assim simples. E...Aquilo que já existia, foi algo que agente focô muito de que não era para organizar um trabalho para fotografar e mandar pra nossa equipe. Era pra entrar no CMEI, voltando do curso, entra e registra aquilo que tá lá. Não é pra preparar algo... para. E nesse relatório ne, com a...a escrita desse relatório, com as observações dessas instituições, grande parte delas se deram conta de que... não encontraram ne, ou encontraram ne, claro, é ...bonecas negras, que isso é, ã algo presente no ns instituição... livros ne?! algumas encontraram. Mas...é... viram que era necessário investi mais, na questão. Até porque aonde tá a boneca negra? Ah tá na caixa dentro da sala...do... maternal I, ou dentro de todas as salas. Mas a família quando vai na instituição fazer uma matricula , ela não vai lá dentro do da sala do maternal I abrir a caixa de boneca pra ver que tem uma boneca negra. Então essa... essa ideia de que... essa... é...uns... as imagens.... tem que tá mais... é...a vista de todos ne. É uma identificação que tem que acontecer cotidianamente e não em determinados momentos, quando eu briinco com a boneca, ou quaaando tem uma data comemorativa, e eu faço um projeto sobre a cultura africana. Então como esse....essa... essa proposição, e o projeto político pedagógico também agente trabalha sempre assim. Agente trabalha com as...as diretoras e pedagogas, para que elas retornem a instituição... conversem com suas equipes, e.. elaborem ne, relaborem o texto do projeto político pedagógico. [pequena pausa] Desse trabalho, com o....o....o PPP, que a Lélia Gonzales acompanha, a Lélia Gonzales tá sempre lá... nos cursos. Elaaa... convidado, pra que agente escrevesse o material da SEP... ne, pensando nessa.. educação das relações étnico-raciais, então dessa conversa com as diretoras, entendeu-se que seria interessante ter maaais um momento de formação, porque é só um...é....uma conversa inicial, ne, dois encontros, oito horas de encontro, durante um um ano, mas como esse... diagnostico mexeu muito com elas e, teve uma tomada de consciência grande, assim essa perspectiva, olha eu tenho, mas ainda é muito pouco ou.... olha eu andei por tudo e... até bonecas nós temos que comprar , nós temos que investí em mais materiais. Porque agente falou muito

dessa qualidade dess dessa boneca, dessa qualidade desse material, da qualidade das imagens, porque as vezes tem... imagem de criança negra, mas tá numa imagem que não é positiva é uma criança que está sendo empurrada, é uma criança negra que tá chorando, é uma criança negra que tá em uma situação... de misééria, de pobreza, de fome. Ne, então quanto.. essa seleção de imagens tem que ser pensada, e disso resultou o...o material da SEP.

Se tiver dúvida, pergunte Flávia, interrompa.

[pausa]

É que algumas você já me sinalizou que não vai dar...

Tá. Ai você já vai...

É...a questão do...do... Ministério Público. Que o Ministério Público entrou com uma ação em relação alguns municípios né, o município de Pinhais, de Araucária. Como que foi aqui em Curitiba?

Olha Flávia até...já me fizeram essa pergunta.... o dia que fui.... lá na federal, ne, falar da minha pesquisa lá na aula do... do Paulo. Na verdade até...é....não chegô até agora nada pra que eu respondesse, assim olha... e acredito que não...não tenha vindo pro departamento de educação infantil ne, porque.... se chegar ali na mesa da minha diretora, ne... a Glória, ah quais as ações da educação infantil pra educação das relações étnico-raciais... ne?, o que que vocês... estão fazendo. É... eu acredito que elaaa me chamaria e perguntaria ... ah... Azoilda é... como é que é o curso, os encontros, quantas horas mesmo foram... ministradas, e... maiores detalhes, dessa..dessa formação pra gente responder juntas. Então.... até... o que eu posso te dizer é assim...eu não recebi nada e..... não respondi nada nesse sentido, acredito que sssse chegou na secretaria. Chegou para a ... a Enedina a Luizene, que são representantes da comissão.

Uhum

Então...Talvez elas tenham feito uma resposta incluindo todas essas ações... é...indo conversar com a Cíntia e... falando quais cursos foram dados ne... mas eu especificamente não respondi nada nesse sentido, então acho que é uma uma pergunta também pra você...fazer...com comissão do direitos humanos, se já aconteceu essa... ou seu em Curitiba ainda não tocaram nesse assunto.

E você tá aqui desde 2013

Desde 2013, 2013

e houve...

maio de 2013.

alguma demanda em relação do movimento negro, ou do próprio sindicato, da implementação das questões étnico-raciais na educação infantil ou ainda não...?

não. Que... che chegasse até mim, não. Foi algo que foi uma.... um entendimento da... legislação da necessidade, maaas ... não...necessariamente....um...uma solicitação olha ne, temos que trabalhar com isso porque... o...o sindicato possui na sua pauta, ou ah recebemos uma uma indicação do do Movimento Negro. Aqui no departamento eu não tive acesso a nada,

entendi...

ne foi foi algo assim mesmo nessa... [pequena pausa] é... como é que eu vou te falar . tem também nessa perspectiva, assim [pequena pausa] ah.. quando e...eu vim pro departamento em 2013, eu tava..concluindo o doutorado ne, porque eu defendi meu doutorado em dezembro de 2013. E... a Ariela na época já eraé.. representante da comissão. 2014 quando eu comecei a compor com ela, esse convite pra compor com a Ariela veio hum é...muito por conta, é...da tese que eu havia escrito, ne, trabalhei com a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, então é um tema de estudo, um tema que..... que eu acho interessante, que eu acho importante , uma bandeira que eu

defendo. Então a implementação do curso veio também muito por esse viés, ne, pelo viés da minha formação, do meu interesse, de de unir forças... com... aquilo que já acontecia no departamento. Maais que eu saiba....nummm não teve nadaaaa... indo dentre de uma solicitação assim, mais mais efetiva de outro órgão.

É...Bom..vou perguntar maais...

Não ah...

Em relação ao financiamento, você sabe ..tem um dinheiro.... destinaado

Destinado

a formação...

também não ... não sei....se...se existe... essa... essa organização enquanto secretaria [pequena pausa] talvez a comissão ...ne....saibaaa....saiba te...te responder esses esses valores.

E o...o curso que você... fornece, ele, você acha que ele dá conta? De...da demanda da das crianças menores, das crianças pequenas, por exemplo de 0 a 3 anos?

Ele tem o foco específico. Quando agente oferta o curso, é de praxe agente... defini... a ..faixa etária de trabalho ne. Então... o meu curso eu direcionei, pro MIII e pro pré, pras crianças de 4 e 5 anos, até porq por conta de que a pesquisa que eu desenvoolvo é mais específica nesta faixa etárian... então... foi uma opção. No momento. De, ...de.... escolher trabalhar com MIII e com o pré, mas eu tenho cursista que são do MI, que são das crianças menores, eu acho que da conta, porque como é que eu faç é...penso esse trabalho da educação das relações étnico-raciais na educação infantil. Contrariando a expectativa de muitas que vem fazer o curso comigo, porque elas falam ah Azoilda vim aqui porque eu quero aprender... um projeto bem legal pra fazê com minhas crianças, ah eu quero aprender uma sequencia didática. E eu falo olha, então já ...vou frustrá-las desde o começo, porque na verdade o que agente vai fazer aqui é tentar discutir um pouco dos conceitos ne, e...e entender a concepção desse trabalho, pra que você possa, realizar seu cotidiano, aquilo que você já faz, mas incluindo nele o recorte racial. Nessa perspectiva... o curso da conta também de quem trabalha com os bebes, porque eu falo muito nessa situação de... você tem que elogiar a todas as crianças, você tem que pegar todas as crianças, você tem que tá atenta que é...se...a.. arrumação do final do dia, se o pentiado ne, faz parte da sua ...da.... sua rotina você tem que pentiartoodos os cabelos, e não só....é... os cabelos das crianças brancas. Você tem que adequa, você tem que ter imagem já pros bebês também de bebês negros, de mulheres negras, de homens negros, então...como eu pauto o curso é...muito na....na atuação do professor, porque eu acho que o que faz a diferença quando fala assim... em...educação das relações étnico-raciais PRA professores de educação infantil e pra crianças da educação infantil, é modo de fazer, mais até do que.. ah o que você está fazendo ne, porque... é....um receio muito grande de que as pessoas entendam ah eu tenho que trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, então eu tenho que contar toodahistóoria da África, tenho que falar do navio negreiro, tenho que trabalhar com escravidão, tenho que trabalhar... e na.... na perspectiva que eu vou conversando com elas é que aquilo que você já faz, ah você já contan história todos os dias. Então você tem que ter um olhar pra que você selecione também histórias com personagens negros, que você selecione também ... histórias com um fantoche negro que vai ser uma princesa, que vai ser um príncipe. Então nessa perspectiva... eu acho que dá conta de....é... desculpe não é dá conta, ele pode ser frequentado por professores já que trabalham com o berçário ne,

Uhum...

mas o curso ele...ele dá um ponta pé inicial.. pra reeflexão, ele dá um primeiro passo ne.. pra gente parar pensar refletir. E... é um estudo constante, e eu tenho falado muito

ne... é... nesse sentido de que. O caderno da SEP, ele foi proposto pra ser estudado na primeira semana, mas ele é um caderno que dá a possibilidade de trabalho por muito tempo ne, de textos que você pode ler reler de visitar de.. praticas que você pode...olha com mais detalhamento. O próprio diagnostico que o caderno da SEP propõem ne...é... de olhar pros seus espaços ne, os brinquedos os materiais, os cantinhos que são propostos, esse diagnostico é um diagnostico que tem que nos acompanhar no dia-a-dia da instituição. Pra que agente não caia na.. na situação de fazer um projeto muito bacana em... maio de 2015, a....a quinze dias atrás eu estive num CMEI que tava com uma proposta muito bacana de identificação dos espaços, de imagens de pessoas negras, de.... mascote ne. Elas tinham um...uma..uma boneca que era a mascote do CMEI, era uma boneca negra, ela estava indo pra casa, os pais estavam falando... sobre como..é.... ela passou o final de semana, enfim uma pratica interessante. Mas .. ela não pode ficar é... datada, maio de 2015 foi muito legal pra educação das... relações étnico-raciais. Então é nisso que o CMEI Paraná, se difere ne, porque um CMEI que consegue fazer um trabalho por vários anos. Então eu conversei muito com elas, elogiei muito o trabalho, mas... deixei.. é... ressaltei bastante que implementar o trabalho é....é difícil, mas fazer com que ele tenha uma continuidade é um desafio ainda maior ne, porque que agente vive até em uma sociedade muito... rápida ne, em que as coisas são descartadas. Então ah.. essa semana já ficou tudo isso aqui, todo mundo já viu, fotografô, põem tudo fora ne...então tem que ter uma troca sim, agente não vai ficar com as mesmas figuras de...de...negros e de trabalhos que represente a cultura africana, durante 4 5 anos seguidos, mas esse olhar de...ah eu vou tirar essa de exposição, o que que eu vou colocar o que no lugar, ne...pra que não... não se interrompa um trabalho tão bacana que já... já iniciou.

E nesse sentido tem um acompanhamento? Dos cursos, das professoras, das atividades que elas fazem...

Aaa... as superviso....as instituições, daí isso a Lélia Gonzales vai te dar maiores detalhes. É...Curitiba é dividida em 9 núcleos. É aqui no departamento nos temos para cada núcleo uma supervisora. [pequena pausa] E esses núcleos regionais, nos temos uma equipe de pedagogas de educação infantil, que vão até a instituição e fazem a supervisão, o acompanhamento, a orientação pedagógica dessas instituições. Então isso acontece mensalmente. [pequena pausa]

Eu como.. trabalho na equipe de gestão, a nossa equipe trabalha com orientação de diretores, então nós...toda... semanalmente nós vamos até... alguma instituições.. as vezes é possível é.. acompanhar duas, as vezes uma. E...Vou pra conversar da... da parte de gestão ne...então conselho, como é que está, APPF, a... relação com os profissionais, a relação com as famílias, as praticas que estão sendo desenvolvidas, nessa perspectiva do gestor. E dentre essa conversa eu sempre faço o olhar...pelos espaços ne, então...elogio aquilo que ta bacana olha legal, você já inclui isso na sua prática, já, aqui tem bastante imagem e... de pessoas negras as imagens estão positivas, em outros momentos olha bacana que você incluí a imagem da criança da....da pessoa negra, mas veja essa imagem ainda remete aquela... a situação do navio negreiro, daquela [pequena pausa] tristeza então fal vou fazendo essas... essas conversas, essas ressalvas, e converso com elas também no curso do PPP também...é...deste ano neh, dizendo que olha agente estudou a educação das relações étnico-raciais no.. no ano de 2014, nós tivemos uma SEP sobre educação das relações étnico raciais, o quanto isso... já modificou a nossa pratica ne , o quanto vocês podem entrar no CMEI de vocês e dizer não olha Azoilda hoje agente encontra.. um uma cenário diferenciado.. então...sempre faço essa essa... essa conversa porque...são 199 CMEI's na rede, então... não é... não é possível assim, mesmo enquanto equipe de gestão, nós somos três pessoas na equipe de gestão,

essa....esse acompanhamento tão próximo, isso é feito pelos núcleos regionais.

Uhum...entendi. E é...você percebeu alguma diferença... da sua entrada...pra antes não sei se você consegue...

Olha não consigo

[não foi possível identificar]Exatamente

Olha ...nnnn não consigo fazer esse.....esse olhar assim...nnn é.. até porque como te falei na Flávia, o antes eu não.. não tem...ne o que eu....percebo....assim.... na... na conversa....com....as diretoras... e até mesmo....no nos cursos é que nós temos sim um...um movimento de pessoas mais interessadas, em discutir aaaa as questões das relações étnico-raciais. Porque que eu te digo isso é..., por exemplo, nós temos além da SEP que é geral, a possibilidade das....das as instituições contratam ne, convida um palestrante... para ir fazer a discussão lá no seu CMEI com seu grupo de professores, então isso é um complemento da SEP, a SEP acontece é... geral pra toda rede, ne, você participa lá de [pequena pausa] 2, 3 dias de curso, daí isso a... a Lélia Gonzales vai te passar bem direitinho, a Cintia neh, e... um dos momentos da sep é você faz na tua instituição convidando um palestrante definindo daí, aí é a instituição que define, ah eu quero trabalhar com conhecimento matemático, vô chama... tal pessoa. Ah não nossa instituição aqui tá precisando muito discutir as questões de..... cuidado, de saúde e bem-estar, ah tem, vou chamar uma pessoa da equipe de saúde pra conversar com nossos profissionais, ah eu queria implementá...é.... a literatura, então vô chama alguém.... da equipe de oralidade, leitura e escrita... enfim é uma Opção da instituição, nós não definimos quem....quem que cada instituição... quer estudar. Mas este ano eu fui chamada pra fazer a SEP em 10 CMEI's . eu achei um número..... mesmo nós tendo é..... 199 CMEI's, pensar que, ss 10 instituições ne, 10 grupos de profissionais, estão... é... motivados a fazer uma discussão mais próximas, continuar a discussão, se aprofundar nessa questão, achei bem interessante. Então são dois dados ainda muito.... subjetivos, assim não ne, não são dados... de pesquisa, são... dados pra gente...prestar um pouco mais de atenção, que é essa lista de espera, grande no curso que foi ofertado este ano, e... esse chamamento pras SEP's ne, então...mostra que muitos... ficaram interessados em.... implementá, as ações.

E esse interesse, você acha que é... devido a lei, o conhecimento da lei, ou é uma um...reflexo de uma sensibilização, de uma conscientização..

EU acho que.... no caso.... das SEP's...ele teve muito.... haver com as discussões que aconteceram é.... [pequena pausa]no CMEI, porque nós, al algumas colocações também vieram nesse movimento, sabe... Flávia. Assim no sentido de.. ah mais agora.... vamo trabalhar só com negro? mas o negro sofre preconceito, mas ah eu sou branca, mas eu também sofro preconceito. Então porque isso, porque que a... é....eles falam porque que a secretaria... tá.... elegendo apenas um grupo? Então... as vezes deu tanta....é... discussão assim tanta.... que as pessoas falaram não vamos organizar mais um momento, porque agente precisa saber mais e vamos fazê... é... uma SEP. E tem sido muito bacana esses momentos de encontro, porque eu já.... início a fala, levando essa situação ne, então.. essas essas...esses questionamentos que que...chegaram até nós, eu já começo a fala por aí, ah então vamos conversa por que será que a secretaria, agora no ano de 2015 definiu que vamo trabalhá cultura africana, vamo trabalha só com os negros... e aí eu vou fazendo todo esse regaste de legislação... desse entendimento que não é... algo ..QUE a secretaria está promovendo que não é algo que nos cabe dizer ah agente concorda agente discorda, mas nos... nos cabe cumprir porque... é uma legislação, e.. é algo que é necessário, que é importante. E daí eu começo a discutir ne, os dados de... de pesquisas e tal e vamo, flexibilizando e vamo conversando dialogando nessa perspectiva do preconceito, existe não existe preconceito, ne

Uhum

então vô trabalhando justamente com... as ...falas... de .. de defesa de resistência que as pessoas tem...de senso comum ne, então agente tem... tem feito... nessa perspectiva e os... os grupos tão.. muuitos envolvidos. São SEP's que vão..são encontros que vão das oito ao meio dia e elas.... ne maioria mulheres, mas todas ali ne muuito envolvidas, e questionando neh, e... fazemos sempre nessa e com essa ideia de...não vale a pena, é... agente, eu i até lá, um sábado de manhã [pequena pausa] fala falafalafala, e saio de lá ... e na segunda feira as discussões, ah mais aquilo lá que a Azoildafalô... é só porque ela tá na secretaria, aqui num... não dá pra fazê..ne então eu sempre falo pra elas, olha gente o que passar na cabeça de vocês no momento que agente tá discutindo, argumenti,

uhum

porque a partir do seu argumento eu tenho a possibilidade de convencê-la a mudar de ideia... você tem... a possibilidade de me convencer a mudar de ideia, de contribuí com as minhas falas. Então são muitos exemplos...bastante enriquecedores nesses diálogos... com as... as profissionais, porque no decorrer da fala elas também vão se sentindo.... é... aquelas que tem a critica vao se sentindo... autorizadas a criticar .. e as pessoas que sentiram preconceitos.... no...no decorrer de sua vida também vão se sentindo é.... autorizadas e vão se sentindo a vontade no caso pra coloca. Olha [pequena pausa] diz que não tem mais preconceito, mas eu vivi assim assim e assim, olha comigo aconteceu [pequena pausa] tal situação ne é..... Eu lembro muito de uma.... uma professora que....falou bem assim, que ela... terminou a especialização uma professora negra e.... e uma professora negra baixinha, e daí diz que as meninas falavam pra ela, *magina só, uma coisinha dessa í, pretinha desse jeito e diz que tem especialização*. Então colegas de trabalho ne, que... que falam que fazem uma brincadeira, e o quanto isso é representativo do lugar que... a sociedade dá pro negro ne, então ah é mulher, é negra é baixinha pode ter um titulo de especialização? Ne Então... como que isso fica no dia a dia das pessoas. E no mesmo, no na mesma instituição ne,e elas assim im contraponto a isso ingressou pra trabalha na...na....na cozinha da instituição, uma loira, magra, alta, olhos azuis, e o comentário era, seis viram a menina da cozinha? Maginaa podia ser modelo, tá trabalhando na cozinha. Então tem muitos exemplos também que elas vem [pequena pausa] trazendo e issooo... fortalece a fala agente começa a discuti a partir dessas colocações. Então tem sido um diálogo... bem interessante. Agora o quanto disso ne?! Dessas discussões de ah... [pequena pausa] entendi a concepção, é ... acho importante fazê esse trabalho, mas o quanto disso de fato [pequena pausa] eu consigo... incorporar na minha prática ainda é algo.... eu não tenho...os dados.... a respeito disso ne, e nem acho que... agente pode....é... entendê, ne mesmo quando [pequena pausa] isso... que é fruto só dessa formação ne, porque as pessoas também estão em formações em outros...em outros espaços ne, as pessoas participam de movimentos sociais, é....buscam.... especializações, nós temos é... vários profissionais da rede que tão fazendo aquela especialização da educação das relações étnico-raciais a distância,

uhum

então também são profissionais que....as vezes se tornam porta vozes na...na instituição **e em relação a isso, as parcerias, vcs tem algumas parecerias com algumas instituições? [pequena pausa] Por exemplo ah teve a.... A Cor da Cultura ne?!**

Uhum

Que foi uma que.... mas ai acho que foi antes do seu....de você entrar ne, ou não...

foi foi no... foi antes, foi antes, ah...ah... Tânia sabe direitinho as as datas do curso. Mas isso a... a Enedina tem pra.pra te passar. O ano passado nós tivemos também pela.....pela comissão, eu participei de um seminário que tinha parceria com A Cor da Cultura, eu participei como.... cursista, ne?! mas foi um.... um dia di..... oito horas de

trabalho ne, de formação, com parceria com A Cor da Cultura então isso a Enedina vai poder te... te repassar bem essas...essas questões.

E agora cês estão no momento de construção do Plano Municipal ne?!

Sim

Como é que foi a discussão das relações étnico-racial nesse nesse processo, cês foram consultadas...não foram....

Sim. Teve, foi... o... texto base foi escrito pelas representantes da....da comissão, a... Enedina e a Luizene. Ele foi apresentado pra....pra nós, no.....num dos encontros da comissão, agente pode fazer sugestão, depois agente participou da.... da audiência... municipal ne, e depois.... nos outros....nos outros momentos daí porque teve uma... primeira só da secretaria municipal ne e depois a... a geral, mas daí os detalhes eu acho que a comissão te esclarece melhor Flávia.

Pequena pausa

É acho que é isso...as minhas ... as minhas...

Se você..... quiser.... dá uma....uma.....uma olhada....ali como que....é... eu rganizo mais ou menos o... o curso, pra vc ter uma ideia, agente pode i ali no computador, eu posso mostrar pra você.

ANEXO 6: Carta de autorização de pesquisa na SME



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623, 3º andar Torre A
CEP 80030-000 Curitiba-PR
Tel. (41) 3350-3648
www.cidadedoconhecimento.org.br

Curitiba, 20 de maio de 2015

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME autoriza a realização da pesquisa intitulada: *A Política de Formação Continuada de professores (as) da Educação Infantil e a questão étnico-racial no município de Curitiba (2010 a 2014)* a ser realizada pela mestranda Flávia Carolina da Silva, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Lucimar Rosa Dias da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com os profissionais responsáveis pela formação continuada na temática das relações étnico-raciais, bem como os professores inscritos em cursos nesta temática, para realização de entrevista semiestruturada, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa, conforme assinatura em documento próprio.

Informo que a pesquisadora está disponível para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.

Maria da Glória Galeb
Diretora do Departamento de Educação Infantil

ANEXO 7: Questionário sobre o curso “A educação das relações étnico-raciais” de 2015

1. Em qual instituição você trabalha?
☐ CMEI ☐ CEI ☐ Escola
2. Considerando A classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como você se classifica:
☐ Branco ☐ Preto ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena
3. Qual a sua formação?
4. A quanto tempo atua na educação infantil?
5. Qual a função que você exerce na instituição? Caso seja professora, qual é a faixa etária das crianças?
6. Você teve algum contato com as questões étnico-raciais, antes do curso da SME?
7. Qual foi sua principal motivação para a realização do curso de relações étnico-raciais?
8. Você já identificou alguma prática racista em sua instituição? Se sim poderia relatar?
9. Quais foram os pontos mais marcantes do curso para você?
10. O curso auxiliou a desconstrução de alguns conceitos que você tinha, em torno das questões étnico-raciais?
11. O curso auxiliou nas suas práticas diárias? Como? Descreva-as?
12. Você adquiriu ou modificou alguma prática educativa, após realizar o curso? Se sim, você pode relatar?
13. Considerando o curso que você realizou e a SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) – que foi em torno das questões étnico-raciais – a sua instituição educacional adquiriu ou modificou alguma prática?

ANEXO 8: Questionário sobre a SEP-2015

- 1. Em qual instituição você trabalha?**
☐ CMEI ☐ CEI ☐ Escola
- 2. Considerando A classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como você se classifica:**
☐ Branco ☐ Preto ☐ Pardo ☐ Amarelo ☐ Indígena
- 3. Qual a sua formação?**
- 4. A quanto tempo atua na educação infantil?**
- 5. Qual a função que você exerce na instituição? Caso seja professora, qual é a faixa etária das crianças?**
- 6. Você teve algum contato com as questões étnico-raciais, antes da Semana Pedagógica (SEP)? Se sim pode relatá-lo?**
- 7. Em que medida a SEP contribui para suas práticas?**
- 8. De que forma sua unidade recebeu o tema das Relações étnico-raciais na SEP? Como foi a temática foi conduzida?**
- 9. Quais foram os impactos da SEP em sua unidade, em relação as práticas pedagógicas e a interação entre os sujeitos?**
- 10. Você já identificou alguma prática racista em sua instituição? Se sim poderia relatá-la?**
- 11. Quais foram os pontos mais marcantes da SEP?**
- 12. O SEP auxiliou a desconstrução de alguns conceitos que você tinha, em torno das questões étnico-raciais?**
- 13. A SEP auxiliou nas suas práticas diárias? Como? Descreva-as?**
- 14. Você adquiriu ou modificou alguma prática educativa, após realizar o curso? Se sim, você pode relatar?**

Em relação às orientações e práticas em torno da educação das relações étnico-raciais, há algum acompanhamento? Se sim, quem as realiza, e qual é o procedimento?